

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 2 (69)

30 апреля 2018

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати
31043

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

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

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

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

ВЕРСТКА

Е.В. Иванецкая (г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ И ИЗДАТЕЛЯ

649006, Республика Алтай,
г. Горно-Алтайск, редакция МНКО,
Абонентский ящик 70

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

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

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

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

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

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

Подписано в печать 19.04.2018
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 86.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

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

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

Ю.И. Щербаков

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

Е.Л. Кудрина

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

И.Р. Лазаренко

– доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

В.И. Загвязинский

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

Д.Ф. Чевалир

– доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)

Д.Е. Майкельсон

– доктор филологических наук, профессор (США)

С. Ионеску

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

У. Грисволд

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

В. Сартор

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

М.Г. Чухрова

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

О.О. Сеницына

– доктор медицинских наук, НИИ ЭЧИГОС

Г.И. Лазарев

им. А.Н. Сысина РАМН (г. Москва)

С.В. Кривых

– доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС

Т.М. Степанская

(г. Владивосток)

А.И. Субетто

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

В.В. Собольников

– доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

Ю.С. Аликин

– доктор философских и экономических наук, профессор,

Н.А. Мешков

Грант-доктора философии, Полного профессора

Петер Шпитцер

по Оксфордской образовательной сети, Международному

институту фундаментального обучения (г. Санкт-Петербург)

– доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)

– доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

– доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

– профессор Медицинского университета Граца, кафедра детской

хирургии и кафедра медицины катастроф и профилактики

травматизма (Австрия)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.В. Петров

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

Ю.В. Сенько

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

И.К. Дракина

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

С.Д. Каракозов

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

В.В. Гафаров

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

В.С. Чернявская

– доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)

А.М. Руденко

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

М. Миланков

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

С.Б. Нарзулаев

– доктор медицинских наук, профессор (г. Томск)

Ю.В. Сорокопуд

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

И.Б. Горбунова

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

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

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

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 2 (69)

30 April 2018

ISSN 1991-5497

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

GENERAL DIRECTOR

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

FOUNDING PARTY: RMNKO LLC
EDITOR-IN-CHIEF

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

FIRST DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

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

TECHNICAL EDITOR

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

MAKING-UP

Ye.V. Ivanitskaya (Gorno-Altai)

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

V.A. Petrov (Gorno-Altai)

TRANSLATOR

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

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER

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

EDITORIAL STAFF

Tel.: +79139900008;

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

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:

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

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

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

Passed for printing on 19.04.2018

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 86.

Circulation: 500 pieces. Order №

Price free of control

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

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

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

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

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

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

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

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А	Абдулаева Р.Н.	443	Абдуллина Л.Б.	5	Абдулмуталимова З.М.	330	Абдусаламова М.М.	490	Абросимова А.В.	225	Авдонина Л.Н.	510	Агаргимова В.К.	18	Агаркова О.А.	593	Агларова З.М.	443	Ажиев М.В.	7	Айман Кашкуш	70	Акименко Н.К.	405	Акишина Е.М.	169	Алексеева Г.В.	385	Алибекова Н.Г.	506	Алиев Т.И.	72	Алиева Л.М.	171	Алипулатова Н.С.	103	Алиханова С.А.	164	Алмадакова Г.В.	78	Алрамаднех Дина Саид	514	Алхлавова И.Х.	445	Амирханова Р.А.	106	Андреев В.Н.	173	Андреев Н.В.	173	Аникина Е.В.	229	Анурова О.М.	448	Аракчеева З.В.	195	Аргунова А.П.	9	Аргунова Н.В.	9	Ахвердова О.А.	418	Ахметшина Ю.В.	231	Аюбова Ш.И.	12		
Б	Бабарыкина Н.В.	62	Багомедов М.Р.	450, 452	Бажукова Е.Н.	295	Байчик А.В.	553	Бакланова Г.А.	242	Бакуменко М.Н.	298, 300	Барабошкин К.Е.	454	Батаева Я.Д.	14	Бейги М.	530	Белоглазов П.Е.	584	Белоцерковец Н.И.	177	Берзина Р.Ф.	5	Бобыкина Н.Ю.	389	Богданова Ю.З.	456	Бойко Е.Н.	68	Борисова Е.Н.	274	Борлакова Х.М.	278	Боровых Ю.С.	671	Бородин Д.С.	458	Бохиева М.В.	626	Бочаров М.И.	379	Братцева О.А.	16	Брик А.В.	461	Бринько И.И.	391	Булатова А.О.	510	Булатова О.В.	16	Булуева Ш.И.	7, 44	Бурцева Г.В.	81	Быкова Е.А.	395										
В	Вахитова Т.Ф.	465	Вацковская И.С.	468	Везетиу Е.В.	180	Винокур М.С.	252	Винокуров А.К.	125	Власова Н.В.	181	Вовк Е.В.	184	Волкова Н.А.	520	Волобуева Е.В.	399	Володин Р.В.	84	Волоскова Н.Н.	418	Волошина Л.А.	516	Волощенко Е.Ф.	110	Волховская А.Г.	485	Вшивкова А.А.	166																																						
Г	Габидуллаева П.М.	519	Гаврилова Н.М.	288	Гаджиагеев Ш.С.	106	Гаджиев М.А.	524	Гаджиева З.Д.	106, 189	Гаджиева П.Д.	185, 279	Гаджикурбанова Г.М.	371	Гаджимагомедова Ш.С.	187	Гаджимурадов М.А.	189	Гайдаренко В.А.	471	Галкина О.А.	520	Гамзаева М.В.	49, 157	Гамзатова М.Р.	524	Гапутина В.А.	526	Гасанова Г.А.	487	Гасанова П.Г.	18	Гасанова С.Х.	475	Глебов В.В.	421, 426	Глухих Н.В.	477	Голами Х.	530	Гончарова И.И.	25	Горбунова И.Б.	302, 307, 309	Гордеева Т.А.	510	Грибас А.П.	533	Гриневич Л.А.	375	Грушко Г.И.	122	Гулякин Д.В.	357	Гунина Д.А.	407	Гюлахмедова Э.Д.	480										
Д	Давиденкова-Хмара Е.Ш.	312, 315	Даначева М.Н.	421	Данович Л.М.	357	Даренская Н.В.	65	Даудова Д.М.	18	Денисенко Ю.В.	247	Джабраилов А.Д.	191, 281	Джабраилова М.И.	480	Джамалова А.О.	487	Джамалудинова Х.Г.	603, 639	Джамалуддинова Н.К.	452	Дигтяр О.Ю.	492	Дмитриева О.Н.	125	Добрянский А.К.	127	Доржу К.Б.	495	Дорофеев Е.М.	90	Дракина И.К.	252	Дробышев В.И.	127	Дробышева Н.Н.	21	Дробышева О.М.	127	Дронова Е.Н.	95	Дубовицкий И.Н.	358	Дьячковская М.Д.	9																						
Е	Евдокимова В.Е.	250	Егоров М.А.	366	Емельянова О.В.	24	Ергалиева С.Ж.	496	Ерёмкина И.С.	24	Ерина И.А.	401	Еськина Е.В.	535																																																						
З	Заруцкая Ж.Н.	195, 272	Зияудинов М.Д.	360	Зияудинова О.М.	360	Зияудинова С.М.	360	Злобина Ю.И.	97	Золотухина И.П.	25																																																								
И	Ибрагимов М.С.	294	Ильин Р.В.	62	Ильчинская Е.П.	482	Имангалиева И.Б.	254	Искандеров Н.Ф.	139																																																										
К	Кадетова Н.В.	28	Кадиева А.Г.	450	Кадырова К.А.	490	Казачук И.Г.	477	Калекин А.А.	31	Калёнова Н.А.	499	Калинина А.В.	135	Калинина Н.В.	193	Калита В.В.	403, 431	Камерис Андреас	317	Канарская Е.И.	501																																														
Л	Лаптев И.Г.	41	Лебедев С.В.	257	Линьков В.Д.	579	Литвина Г.А.	201	Литвина Е.В.	201	Литвинова Н.Ю.	411	Ложкомова Е.Н.	261	Ломова Н.В.	433	Лопуха Т.Л.	84, 113	Лысанова Н.В.	587																																																
М	Магомедалиева М.Р.	44	Магомедгаджиева А.М.	10, 103	Магомедов Г.А.	506, 569, 589	Магомедов Р.Р.	363	Магомедова А.Д.	103	Магомедова А.Н.	108	Магомедова З.З.	49	Магомедова М.Г.	46, 51	Магомедова П.М.	589	Магомедрасулова Ш.М.	591	Мазанова Ш.А.	591, 598	Майорова Я.В.	426	Макшанова Т.В.	593	Мальцев В.Г.	110	Мамаева М.З.	539	Мамалова Х.Э.	53	Мамбетова В.М.	508	Манин А.А.	113	Марин Е.Б.	403	Маркевич И.Е.	7	Маркин В.В.	198	Матюхина О.С.	54	Медведева Н.И.	415	Мезенцева О.И.	204, 238	Мжельская Н.В.	244	Микрокова Е.Ю.	326	Милыева Л.М.	35, 212	Мирзазаде У.М.	596	Мищенко В.А.	16	Мунзук Т.Т.	239	Муртузалиева П.Ш.	58	Мустафаев Ф.М.	12	Муталибова Д.М.	598		
Н	Наумова Ю.А.	119	Нечаева Т.В.	261	Нечитайло И.Н.	207	Никитина Е.Ю.	147	Николаева Л.Я.	65	Никонов С.Б.	553	Ниматулаева М.Д.	600, 603	Ниспиев Ж.К.	198	Нурбагамаева И.М.	604	Нурбагандова Л.А.	535																																																
О	Оболдина Т.А.	210	Оленина Г.В.	60, 150	Омаров А.А.	555	Орлова Е.В.	307, 309	Останина М.А.	649																																																										
П	Павлова С.А.	340	Панова Л.В.	100	Папинова Ж.Б.	667	Паромонова М.В.	391	Парпура О.А.	233	Первушина О.В.	62	Пермякова М.Ю.	210	Петрова Н.Ф.	286	Петрова Т.И.	5	Петронюк И.С.	347	Пикалова Е.А.	272	Плотникова А.И.	607	Плюснин А.Д.	62	Полевая А.Ю.	611	Пономарева Е.А.	139	Потапов Д.С.	431	Принципалова О.В.	559	Пряхина Е.Н.	288	Пулаки П.	530																														
Р	Разгонов В.Л.	84	Разумова Е.М.	428	Ракитский А.В.	350	Рахметов А.Т.	264	Ремизова Н.У.	212	Рождественская О.Ю.	613	Розин А.А.	152	Рубина Н.Б.	562	Руденко Ю.В.	616	Рыкова Б.В.	212																																																
С	Сабанцева Т.В.	65	Саванкова Е.В.	559	Савина О.В.	154	Савинова Ю.А.	195, 272	Сависко Н.	142	Сагитова А.Ф.	619	Саенко Л.А.	328	Салахбеков А.П.	157	Сантуева Э.З.	475	Сапожников А.С.	266	Саутиева Ф.Б.	290	Сафарова Р.Х.	477	Сергеева М.В.	385	Серегина Т.Н.	154	Серкерев С.Э.	330	Серова Н.С.	198	Сильченко Е.В.	564	Слепкина Ю.В.	154	Смирнова М.Ю.	622	Солнышкова О.В.	68	Соломатина Г.А.	328	Сопунова С.Г.	600	Сорокина М.О.	97	Сорокопуд Ю.В.	364	Спиридонов О.А.	322	Ставер Т.Г.	409	Степанова И.Ж.	626	Ступников А.А.	288	Субракова В.В.	584	Сулейманова А.К.	619	Сулейманова З.З.	58	Султанова М.В.	437	Суреедова Е.А.	433	Суслов Д.В.	84
Т	Тан Цзин	629	Танова О.М.	131	Танцура Т.А.	215	Таньков Н.Н.	510	Таран В.А.	218	Тарасенко Е.И.	292	Тарасьян Н.А.	418	Таргын Ш.Х.	657, 660	Тарыма А.В.	567	Теменова У.Н.	662	Тельнов Р.Е.	651, 654	Тозьякова Е.А.	579	Томилин А.Н.	135, 366	Томилина С.Н.	369	Топилина И.И.	220	Топилина Н.В.	223	Ториков А.В.	363	Торикова Е.Ф.	363	Трацевская А.В.	268	Третьякова Н.В.	62																												
У	Уварова Н.Н.	358	Умаев А.У.	157, 371	Уразаева З.Э.	569	Устинова Л.Г.	437	Устинова Н.Н.	250																																																										
Ф	Фатерина А.В.	154	Федько И.И.	439	Филь Т.А.	119	Фисук Т.Т.	62	Фомин В.П.	373	Фортова Л.К.	54	Фролов Ю.В.	379																																																						
Х	Хабибуллин Д.А.	428	Хабибуллина С.Б.	571	Хадеми Могаддам М.	666	Харченко Л.Н.	108	Хилханова Э.В.	667	Хилько О.В.	399	Химич Ж.Г.	159	Хо Да	332	Хомутникова Е.А.	671																																																		
Ч	Чебатарёв В.А.	113	Челтыгмашева Л.В.	631	Чепелева Л.М.	334	Чжэн Гуанцзе	634	Чугункова А.Н.	637	Чушева Н.А.	244	Чупаха И.В.	177	Чухров А.С.	336																																																				
Ш	Шаалы А.С.	338	Шабанова П.А.	603, 639	Шарухин А.П.	266	Шаталова Л.С.	641	Шаталова Н.С.	641	Шахбанова Д.Н.	475	Шаховалов Н.Н.	375	Шаховалова Е.Г.	375	Шевелева И.А.	550	Шенкнехт Т.В.	564	Шестаков П.А.	379	Широких А.Ю.	646	Шрайбер А.Н.	145	Шурпаева М.И.	138	Шуцзинь Л.	574																																						
Щ	Щебельская Э.Г.	352, 382	Щербаков Ю.И.	385																																																																
Э	Эльсиева М.С.	387	Эрикенова Е.М.	161	Эсалнек А.Я.	613																																																														
Ю	Юдин Д.С.	341	Юнусова Е.Б.	147	Юрченко Т.Н.	579																																																														
Я	Якубов А.В.	14	Якунина Т.И.	576	Ямбу Д.В.	284	Ямщикова Е.Г.	355																																																												

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

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

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

УДК 378

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

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

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

ETHNO-CULTURAL EDUCATION OF THE YOUNG GENERATION AT THE PRESENT STAGE. The article summarizes the pedagogical experience of districts at the Republic of Bashkortostan on the ethno-cultural education of the younger generation. In the period 2014-2017 several scientific and research ethno-cultural expeditions of the faculty of pedagogy and psychology of the Sterlitamak branch at Bashkir State University were held. As a result of the field research, the specifics of decorative and applied creativity and folklore were revealed in the aspect of the formation of the foundations of artistic culture of the native land in children and adolescents, the aesthetic attitude to the world; understanding of beauty as a value; the need for creativity and communication with art. The presented material allows to draw conclusion that the ethnocultural education of the younger generation at the present stage plays an important role in the process of forming a tolerant personality.

Key words: ethno-cultural education, artistic and aesthetic education, teacher, children, adolescents.

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

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

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

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье обобщён педагогический опыт районов Республики Башкортостан по этнокультурному воспитанию подрастающего поколения. В период 2014 – 2017 гг. состоялось несколько научно-исследовательских этнокультурологических экспедиций факультета педагогики и психологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. В результате исследования были выявлены особенности декоративно-прикладного творчества и фольклора в аспекте формирования у детей и подростков основ художественной культуры родного края, эстетического отношения к миру; понимание красоты как ценности; потребности в творчестве и общении с искусством. Представленный материал позволяет сделать вывод, что этнокультурное воспитание подрастающего поколения на современном этапе играет важную роль в процессе формирования толерантной личности.

Ключевые слова: этнокультурное воспитание, художественно-эстетическое воспитание, педагог, дети, подростки.

Одна из основных задач современного обучения и воспитания – приобщение детей к народному творчеству, которое отражает самобытность и художественный гений народа, его мудрую простоту взглядов и чувств, воспитывает лучшие черты народного характера. Поэтому, поняв свои национальные идеалы культуры, можно усвоить ценности других времен и народов. В целях обобщения педагогического опыта по этнокультурному воспитанию детей и подростков в образовательных организациях различного уровня были организованы этнокультурологические научно-исследовательские экспедиции Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета в районы Республики Башкортостан. Начальником всех экспедиций была Абдуллина Лилия Бакировна.

Целью экспедиций было: обобщение педагогического опыта по художественно-эстетическому воспитанию детей и подрост-

ков в образовательных организациях различного уровня с учетом этнокультурного компонента в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами нового поколения; изучение объектов, обладающих историко-архитектурной, художественной, научной и мемориальной ценностью, имеющих особое значение для истории и культуры муниципального образования, связанных с историческими (в том числе – военными) событиями, жизнью выдающихся исторических личностей, традиционной культурой народов, населяющих районы Республики Башкортостан.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи: обобщить опыт реализации этнокультурного компонента в художественно-эстетическом воспитании детей и подростков; обобщить опыт реализации этнокультурного компонента в патриотическом воспитании детей и подростков; изучить психо-

лого-педагогическое сопровождение в поликультурном образовательном пространстве Республики Башкортостан; провести профориентационную работу.

В сентябре 2014 года и сентябре 2015 года состоялись научно-исследовательские этнокультурологические экспедиции в Зилаирский район Республики Башкортостан. В состав экспедиции вошли преподаватели факультета педагогики и психологии, кафедры философии права и социальных наук юридического факультета, естественнонаучного факультета: Т.И. Петрова, Р.Ф. Берзина, Н.Ю. Долгова, С.А. Косцова, Л.Ф. Асадуллина, З.Ш. Касимова, Г.А. Коваленко, Л.Н. Маркелова, Г.Э. Емалетдинова, М.Н. Ибатуллин. Маршрут экспедиции включал выезды в населённые пункты Зилаирского района (д. Староякупово с. Матраево, с. Зилаир, с. Юлдыбаево, с. Ивано-Кувалат, с. Сабырово, с. Малоюлдыбаево, с. Кадырша) [1].

В деревне Староякупово мы посетили дом-музей И.И. Дильмухаметова. Сотрудники музея познакомили участников экспедиции с родословной кураиста, репертуаром музыканта, сохранившимся в виде листов афиши. Также мы увидели фотографии И.И. Дильмухаметова, выполненные в разные годы его концертной деятельности, в том числе и за рубежом. В селе Матраево участники экспедиции были приглашены в дошкольную образовательную организацию «Радуга» [2, с. 53]. Дети в башкирских национальных костюмах под руководством воспитателя и музыкального работника показали прекрасное знание башкирского языка и обычаев башкирского народа. Следующим пунктом нашей экспедиции была дошкольная образовательная организация «Ляйсан» села Юлдыбаево. Дети подготовительной группы совместно с воспитателем и музыкальным работником представили нам инсценировки башкирских игр с песнями и танцами. В историко-краеведческом музее сельского Дома культуры с. Юлдыбаево особый интерес вызвали данные о выдающихся земляках. Через народное искусство ребёнок познаёт традиции, обычаи, особенности жизни своего народа, приобщается к его культуре.

В Зилаирском районе организацией культурно-массовой работы занимаются 32 муниципальных учреждения культуры: 12 сельских домов культуры и 20 сельских клубов. Как участники экспедиции, мы посетили 2 клуба (с. Матраево и с. Юлдыбаево) и Детский Дом творчества в районном центре с. Зилаир. В Доме детского творчества мы вместе с педагогами, руководителями различных секций приняли участие в мастер-классе по искусству работы с берестой (проводила директор ДДТ И.В. Скопинова), посетили открытое занятие по искусству деревянной резьбы (проводил педагог дополнительного образования И.А. Сучков). В коррекционной школе с. Зилаир педагоги продемонстрировали оборудованные кабинеты для детского творчества и поделились опытом реализации этнокультурного компонента на уроках технологии. Настоящего энтузиаста своего дела, знатока, любителя старины мы встретили в краеведческом музее с. Зилаир. В.С. Ерёмкин рассказал нам об истории района [3, с. 185].

Участники экспедиции констатировали, что в Зилаирском районе очень много сделано для поддержания духовно-нравственных традиций поколений. Это проявляется также в деятельности сельского Дома культуры (СДК), директором которого является З.И. Юламанова. Ярko представили фольклорные традиции детский ансамбль и народный ансамбль «Умарзая» под руководством Кумушбаевой С.С.

В сентябре 2016 года была организована экспедиция в Бурзянский район, участниками которой были доценты Л.Б. Абдуллина, Т.И. Петрова, Р.Ф. Берзина, старший преподаватель С.А. Косцова и магистранты второго курса А.С. Алтынбаева, А.Р. Зайнуллина. В период проведения экспедиции участники изучили опыт работы детских садов и школ села Старосубхангулово и деревень Байназарово, Саргая, Мурадымово, Яумбаево, Магадеево. Педагоги поделились опытом работы по реализации этнокультурного компонента в учебно-воспитательном процессе. Были представлены различные формы, методы и средства в рамках реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов по обучению и воспитанию подрастающего поколения. В данных учреждениях ярko проявляется воспитательный потенциал базовых культурных ценностей российского общества в контексте гражданской идентичности народов Башкортостана [4].

Колорит местной культуры активно используется в учебно-воспитательном процессе. В школе села Старосубхангулово представили опыт работы с башкирским народным творчеством. Школа много лет принимает участие в различных конкурсах. Сохранение традиций способствует поддержанию связи поколений детский сад – школа – вуз. Школа д. Байназарово имеет 3 филиала (Мурадымовский, Яумбаевский, Магадеевский), все филиалы имеют дошкольные группы. В детских садах закладываются основы любви к своей культуре, к родному краю, развивается творчество, происходит приобщение детей к традициям, обрядам, обычаям родного края. Дети с большим удовольствием играли и пели на родном языке.

Поездка в заповедник и пещеру «Шульган-Таш» Бурзянского района оставила неизгладимые впечатления. Пещера «Шульган-Таш» (Капова пещера) имеет выдающееся археологическое, эстетическое и этнографическое значение благодаря наскальной живописи времен палеолита. Пещера – культовое место древних башкир. Окрестности пещеры – место действия эпоса «Акбузат» и многих преданий башкирского народа. По итогам работы экспедиции состоялся круглый стол с участием начальника Отдела образования Бурзянского района [5].

16 ноября 2017 года состоялась научно-исследовательская этнокультурологическая экспедиция в Ишимбайский район Республики Башкортостан, участниками которой были декан факультета, кандидат педагогических наук, доцент Л.Б. Абдуллина, заместитель декана по научной работе, кандидат педагогических наук, доцент Т.И. Петрова, кандидат педагогических наук, доцент Р.Ф. Берзина, кандидат филологических наук, доцент Икардинова З.К., кандидат психологических наук, доцент Р.А. Резяпова. В рамках экспедиции мы познакомились с местной инфраструктурой культурно-образовательных учреждений, посетили объекты, имеющие особое значение для истории и культуры района, изучили опыт реализации этнокультурного компонента в патриотическом воспитании школьников.

Участники экспедиции с большим интересом посетили муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа села Ахмерово» муниципального района Ишимбайский район Республики Башкортостан. В школе организован историко-краеведческий музей, состоящий из двух залов. Экспозиции первого зала посвящены истории школы, а второго зала – истории села и колхоза. В муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа им. Якуба Кулмыя деревни Канакеево» муниципального района Ишимбайский район Республики Башкортостан создан историко-краеведческий музей известного башкирского поэта и журналиста Якуба Кулмыя. Школьный музей муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа села Макарово» муниципального района Ишимбайский район Республики Башкортостан призван содействовать патриотическому воспитанию учащихся, расширению их кругозора, развитию познавательных интересов, формированию у детей практических умений и навыков поисково-исследовательской работы. В музее представлены историко-этнографические экспонаты: орудия труда, посуда, утварь, предметы декоративно-прикладного искусства и т.д. Особую ценность составляют экспозиции, посвященные Великой Отечественной войне: одежда, награды, фотографии, письма с фронта и др.

Таким образом, в рамках экспедиций мы познакомились с местной инфраструктурой культурно-образовательных учреждений, посетили объекты, имеющие особое значение для истории и культуры районов, изучили опыт реализации этнокультурного компонента в воспитании подрастающего поколения. Большую роль в формировании знаний родной культуры играют школьные историко-краеведческие музеи. В них представлены этнографические, исторические материалы, собранные школьниками в рамках проблемно-поисковой деятельности под руководством учителей школ. Значительная часть экспонатов отражает память о земляках, воевавших на фронтах Великой Отечественной войны. Главным итогом научно-исследовательской работы стало то, что были намечены пути продолжения сотрудничества между Стерлитамакским филиалом Башкирского государственного университета и Отделами образования районов республики.

Библиографический список

1. Абдуллина Л.Б., Петрова Т.И., Берзина Р.Ф. Этнокультурный компонент в образовательном процессе вуза. *Научное мнение. Педагогические, психологические и философские науки: научный журнал. Санкт-Петербургский университетский консорциум*. 2016; 8-9: 10 – 17.
2. Петрова Т.И., Петров С.С. Формирование личности ребёнка младшего возраста в условиях поликультурного пространства региона. *Научный потенциал*. Чебоксары: НИИ педагогики и психологии. 2015; 1 (18): 51 – 54.
3. Абдуллина Л.Б., Петрова Т.И., Берзина Р.Ф. Реализация этнокультурного компонента в вузе // *Право и практика: научный журнал НИИ истории, экономики и права и кубанской коллегии адвокатов адвокатской палаты Краснодарского края*. 2016; 3: 182 – 189.
4. Петрова Т.И. Роль этнопедагогике в образовательном процессе начальной школы. *Альманах мировой науки: Научный журнал*. 2016; 10-2 (13): 45 – 47.
5. Берзина Р.Ф., Петрова Т.И. Формирование этнопедагогической культуры будущих учителей начальных классов. *Материалы III Международной научно-практической конференции, 7–10 июня 2017 г.* Стерлитамак, 2017; Часть II: 281 – 286.

References

1. Abdullina L.B., Petrova T.I., Berzina R.F. 'Etnokul'turnyj komponent v obrazovatel'nom processe vuza. *Nauchnoe mnenie. Pedagogicheskie, psihologicheskie i filosofskie nauki: nauchnyj zhurnal. Sankt-Peterburgskij universitetskij konsorcium*. 2016; 8-9: 10 – 17.
2. Petrova T.I., Petrov S.S. Formirovanie lichnosti rebenka mladshogo vozrasta v usloviyah polikul'turnogo prostranstva regiona. *Nauchnyj potencial*. Cheboksary: NII pedagogiki i psihologii. 2015; 1 (18): 51 – 54.
3. Abdullina L.B., Petrova T.I., Berzina R.F. Realizaciya 'etnokul'turnogo komponenta v vuze // *Pravo i praktika: nauchnyj zhurnal NII istorii, 'ekonomiki i prava i kubanskoy kollegii advokатов advokatskoj palaty Krasnodarskogo kraja*. 2016; 3: 182 – 189.
4. Petrova T.I. Rol' 'etnopedagogiki v obrazovatel'nom processe nachal'noj shkoly. *Al'manah mirovoj nauki: Nauchnyj zhurnal*. 2016; 10-2 (13): 45 – 47.
5. Berzina R.F., Petrova T.I. Formirovanie 'etnopedagogicheskoj kul'tury buduschih uchitelej nachal'nyh klassov. *Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 7-10 iyunya 2017 g.* Sterlitamak, 2017; Chast' II: 281 – 286.

Статья поступила в редакцию 22.02.18

УДК 378

Azhiev M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.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

Markevich I.Ye., MA student, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: sovdat@list.ru

THE FORMATION OF GENDER IDENTITY OF CHILDREN IN FAMILY AND SCHOOL. The article deals with the formation of sexual identification of children in family and school. It is concluded that each parent, refracting knowledge from external sources through personal experience, consciously and unconsciously creates his own individual concept of educational process management, including sexual education. And this is normal and inevitable. The individual concept can be adequate to the socially defined model, but it can also be based on various pedagogically incorrect settings.

Key words: sexual identification, sexual education of children, family education.

М.В. Ажиев, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru

Ш.И. Булуева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru

И.Е. Маркевич, магистрантка 2 года обучения, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», E-mail: sovdat@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ И ШКОЛЕ

В статье изучены вопросы формирования половой идентификации детей в семье и школе. Сделан вывод о том, что каждый родитель, преломляя знания из внешних источников через личный опыт, осознанно и неосознанно создаёт свою индивидуальную концепцию управления воспитательным процессом, в том числе и половым воспитанием. И это нормально и неизбежно. Индивидуальная концепция может быть адекватной общественно заданному образцу в главном и существенном, а может основываться и на различных ошибочных или педагогически неверных установках.

Ключевые слова: половая идентификация, половое воспитание детей, семейное воспитание.

Первые представления ребёнка о своей половой принадлежности формируются ещё в раннем детстве, примерно к трем годам жизни. Первоначально он различает пол по второстепенным, случайным, не специфическим признакам: по одежде, причёске, именам собственным и т.д. Затем усваиваются некоторые полоразличительные особенности поведения и характера: «мальчики не плачут», «ты ведь мужчина, не бойся», «не пачкайся, ты же девочка». К четырем-пяти годам ребёнок, как правило, может отличать характерные анатомические приметы тела мальчиков и девочек. И почти одновременно усваивает отношения взрослых к этим приметам к чему-то, о чём нельзя говорить. Примерно к пяти-шести годам дети уже знают о необходимости пола (т. е. о том, что смена одежды, причёски, имени не меняет пола) и могут опознавать его по существенным признакам. С осознанием пола открывается важная веха в психологическом развитии ребёнка, связанная с существенной перестройкой всей системы мировосприятия.

Социальные роли усваиваются детьми на основе их подражательной деятельности. В одних и тех же видах деятельности мальчики непроизвольно подражают мужчинам, девочки – женщинам. В избирательном отношении ребёнка к самым различным сторонам окружающей действительности хорошо просматривается его стремление быть на высоте тех требований, которые предписываются соответствующей половой ролью.

Позднее (в период полового созревания) платонический интерес сменяется взаимным влечением. При этом у мальчиков и девочек, воспитанных в духе высокой половой морали к другому полу удовлетворяется иначе, чем у педагогически запущенных и нравственно ущербных детей.

Какова должна быть правильная стратегия родителей в вопросах, касающихся ранних симпатий детей противоположного пола друг к другу? Что им может подсказать школа?

Нужно прямо сказать, что при нынешних способах подготовки учителей в вузах и училищах родителям не приходится рас-

считывать на их помощь в этом вопросе, так как сами учителя знают не больше. И это не вина, а беда учителя. Ведь детские симпатии и влечения, дружба мальчиков и девочек оказались полностью вынесенными за скобки программ и учебников по педагогике, психологии. Вряд ли можно считать нормальным такое положение, при котором в учебниках по общей психологии в солидных разделах по эмоциям и чувствам ни одной фразой не упоминается детская симпатия, не затрагиваются чувства, не говоря уж о том, что не показывается в динамике многокрасочная палитра живого процесса эмоционально-нравственного становления маленького гражданина. И уж вовсе необъяснимо то, что учебник по возрастной психологии, который прослеживает духовное развитие человека от рождения и до взрослости, тоже обходит вопросы культуры взаимоотношений мальчиков и девочек.

В этих условиях не приходится удивляться тому, что и в наше время встречаются родители, которые «отказывают» детям и подросткам в естественных для человека проявлениях симпатии, предпочтения кого-то из сверстников противоположного пола, борются с этими чувствами, применяя при этом чаще всего один способ – запрет. Что можно посоветовать родителям в данном случае?

Во-первых, нужно исходить из того, что чувство симпатии, взаимная склонность, взаимная избирательность между мальчиками и девочками возникают не произвольно, не преднамеренно. Волевое начало не может быть вообще регулятором человеческих симпатий и антипатий; ребёнок и взрослый бесцельно произвольно вызывать или тормозить эмоциональные отношения к окружающим. Они не могут отсрочить, либо ускорить проявление чувств к кому-то, изменить их модальность или переадресовать усилием воли с одного человека на другого. Поэтому родительские запреты в этой области человеческих переживаний просто бессмысленны.

Во-вторых, родители должны уяснить себе, что эталоном для создания первого романтического идеала мужчины и женщины служат ребёнку его папа и мама. «Последующие увлечения будут бессознательно соотноситься с этим эталоном, если ребёнку не повезло, не было у него и у родителей взаимной нежной привязанности, то идеал свой он будет искать уже, отталкиваясь от родительского образа, то есть будет искать «антимам» и «антипап».

Следовательно, развить здоровую эмоционально-нравственную и половую культуру ребёнка нужно, прежде всего, культивируя наглядный пример в собственной семье, на примере собственного поведения. А позиция незадачливого духовного наставника: «Следуйте, мол, по поведению моему, а словам моим» бесперспективна и в семейном воспитании.

В-третьих, нужно помнить, что во всех цивилизованных странах, культурах, существуют эталоны (обобщенные представления, типизированные образцы) красивого, симпатичного, антипатичного, безобразного. Эти эталоны направляют детское восприятие, заставляя неосознанно выделять и предпочитать одни лица и фигуры другим, вызывая невольные симпатии и гамму других эмоциональных откликов и оценок. Ребёнок даже не замечает, как те или иные вкусы, пристрастия, взгляды, оценки, отношения, бытующие в окружающей среде, проникают и закрепляются в его психике, делаются частью его сознания. «При этом мы далеко не полностью осознаем содержимое багажа, полученного еще до того, как начинаем себя осознавать. А ведь это содержимое не покоится неподвижно... Оно ведет себя активно, порой даже агрессивно, оказывая влияние и на отбор и усвоение новой информации, и на отношения к окружающему».

Разве справедливо в свете этого обижать ребёнка за то, что он симпатизирует кому-то больше, кого все или почти все его сверстники считают лучшим? Нет его вины и в том, что, возможно, он даже влюбится по-детски в какого-то общего детского кумира.

В-четвёртых, родители обязаны помогать ребёнку распознавать подлинные ценности в людях, отличать их от ценностей

мнимых, формировать идеалы прекрасного, соответствующие требованиям истинной красоты, истинного добра и гуманности. На этом пути неопытного юного человека подстерегает немало чисто психологических ошибок. Родителям полезно знать о наиболее типичных заблуждениях, ошибках и иллюзиях детей в их взаимных восприятиях и понимании друг друга. Речь идет о таких, например, ошибках, как, смешение «величины» и величия человека, отождествление внешней привлекательности с положительностью, о ложных символах мужественности-женственности и т. д. Почти у всех народов возмужалость (маскулинность) наряду с другими качествами связывается с ростом и физической силой. В глазах детей тем более рост и физическая сила, неправомерно переоцениваясь, превращаются в первые признаки эталона мужественности и положительности. Подобное ложное мнение закрепляется порой настолько, что и в зрелые годы люди нередко ассоциируют большие достижения с большим ростом, и, наоборот, немало примеров, как люди переоценивают рост человека, если он занимает высокое положение в обществе.

Экспериментальное подтверждение этого положения получено, например, американским психологом Уилсоном, который представлял учащимся нескольких классов своего колледжа одного и того же мужчину – «мистера Инглэнд». В пяти классах он был представлен в пяти последовательно возрастающих «учебных рангах»: студент – лаборант – преподаватель – доцент – профессор. Когда мистер Инглэнд ушел, студентов попросили с возможной точностью определить его рост. Оказалось: чем выше он «поднимался» по лестнице академических знаний, тем выше ростом он оказался студентам. Если так обстоит дело у взрослых, надо ли удивляться той тесной связи между «величиной» и «величием», свойственной детскому восприятию. Или другая распространенная ошибка – ореол внешней привлекательности, красоты. Внешняя привлекательность также становится для ребёнка целостной характеристикой сверстника, «показателем» его положительности.

Подобные ошибки, если дать им утвердиться в сознании детей, станут серьезной помехой в их социальном восприятии, затрудняя им видение тех неброских, но благородных черт у сверстников, которые не представлены подобно физическим чертам в наглядном виде. И, наоборот, не столь существенным, второстепенным внешним признакам может придаваться ложная значимость [2; 3].

В-пятых, важно помнить, что вопрос о собственной внешности для ребёнка, недовольного ею, чрезвычайно драматичный вопрос, для девочек же внешность – вопрос счастья или не счастья в их субъективном восприятии, а, следовательно, и по реальному значению. В иных случаях болезненные переживания, связанные со своей внешностью, могут обрести форму бреда физического недостатка, известного в науке под названием дисморфобии. Поэтому нужно вовремя прийти на помощь детям, чтобы предостеречь их от тяжелых переживаний. Для этого полезно знакомить недовольных своими чертами лица (без всякого намека на их внешность!) с исследованиями, которые экспериментально доказывают, что «у человека может быть приятное лицо, несмотря на неправильные черты или везушки».

И самое важное – убедить ребёнка в том, что внешность не имеет такого важного значения в системе ценностей, к которым призван человек стремиться. Заслуживают куда большего внимания качества, выражающие суть (а не форму, не оболочку) человека: его трудолюбие, целеустремленность, доброжелательность, подлинная человеческая культура.

Таким образом, каждый родитель, преломляя знания из внешних источников через личный опыт, осознанно и неосознанно создает свою индивидуальную концепцию управления воспитательным процессом, в том числе и половым воспитанием. И это нормально и неизбежно. Индивидуальная концепция может быть адекватной общественно заданному образцу в главном и существенном, а может основываться и на различных ошибочных или педагогически неверных установках.

Библиографический список

1. Манкиев А.Д., Шахгириев Л.З., Булуева Ш.И. *Семья и нравственность. Общие и этнопсихологические аспекты семьи*: учебное пособие. Грозный, 2003.
2. Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Гунашева М.А., Зинченко А.С., Исакиева З.С., Каневская Ж.О., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулькина И.В., Якубова А.Б., Магомедханова У.Ш., Магин В.А., Мирзоев Ш.А., Мартиросян Р.М., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Раджабов И.М., Саутиева Ф.Б. и др. *Современные тенденции обучения и воспитания в российской системе образования*: коллективная монография. Москва, 2017.
3. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. *Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Mankiev A.D., Shahgiriev L.Z., Bulueva Sh.I. *Sem'ya i npravstvennost'. Obschie i etnopsihologicheskie aspekty sem'i: uchebnoe posobie.* Groznyj, 2003.
2. Belocerkovec N.I., Gadzhieva P.D., Gerasimova T.N., Gunasheva M.A., Zinchenko A.S., Isakieva Z.S., Kanevskaya Zh.O., Kopylov A.V., Kopylova I.A., Kolomina M.V., Kul'kina I.V., Yakubova A.B., Magomedhanova U.Sh., Magin V.A., Mirzoev Sh.A., Martirosyan R.M., Nagaeva I.A., Petrova N.P., Radzhabov I.M., Sautieva F.B. i dr. *Sovremennye tendencii obucheniya i vospitaniya v rossijskoj sisteme obrazovaniya: kollektivnaya monografiya.* Moskva, 2017.
3. Alizhanova H.A., Atagishieva G.S., Belocerkovec N.I., Gadzhieva P.D., Gerasimova T.N., Denilhanova H.Ya., Isakieva Z.S., Zinchenko A.S., Kopylov A.V., Kopylova I.A., Kolomina M.V., Kulibekov N.A., Kulibekova R.D., Kul'kina I.V., Magin V.A., Martirosyan R.M., Muradova P.R., Nagaeva I.A., Petrova N.P., Sadovoj V.P. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole: problemy i perspektivy: kollektivnaya monografiya.* Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 16.02.18

УДК: 373.5.016:51

Argunova A.P., postgraduate, Department of Methods of Teaching Mathematics, North-Eastern Federal University

n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: Alex5andra@yandex.ru

Dyachkovsky M.D., senior teacher, Department of Methods of Teaching Mathematics, North-Eastern Federal University

n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ter_rena777@mail.ru

Argunova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Methods of Teaching Mathematics, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: nargunova@yandex.ru

COMPETITION OF DESIGN AND RESEARCH WORKS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF MOTIVATION-VALUE RELATIONS OF STUDENTS TO MATHEMATICS. In the article, based on the analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, the concepts of design and research activity of students and the motivational-value attitude to mathematics are considered. The method of organizing a competition of design and research works of students "Ethnomathematics of the peoples of Yakutia" is shown. The tasks compiled by the winners and prize-winners of the competition are presented. The authors conclude that various contests enriched with ethnic content, based on national culture, contribute to the formation of a motivational and value attitude to mathematics.

Key words: project-research activity, design and research competition, motivation-value attitude, ethno-mathematics, folk mathematics, tasks with ethno-regional content.

А.П. Аргунова, аспирант каф. методики преподавания математики, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: Alex5andra@yandex.ru

М.Д. Дьячковская, ст. преп., каф. методики преподавания математики, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: ter_rena777@mail.ru

Н.В. Аргунова, канд. пед. наук, доц., каф. методики преподавания математики, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: nargunova@yandex.ru

КОНКУРС ПРОЕКТНЫХ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К МАТЕМАТИКЕ

В данной статье на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы рассмотрены понятия проектно-исследовательской деятельности учащихся и мотивационно-ценностного отношения к математике. В работе приводится методика организации конкурса проектных и исследовательских работ учащихся «Этноматематика народов Якутии». Представлены задачи, составленные победителями и призерами конкурса. Авторы делают вывод, что различные конкурсы, обогащенные этническим содержанием, с опорой на национальную культуру, способствуют формированию мотивационно-ценностного отношения к математике.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, конкурс проектных и исследовательских работ, мотивационно-ценностное отношение, этноматематика, народная математика, задачи с этнорегиональным содержанием.

В системе общего образования Российской Федерации существуют педагогические возможности и средства для формирования российской гражданской идентичности обучающихся, которая не противоречит принципу сохранения и развития культурного многообразия и языкового наследия многонационального народа. Одним из средств является разработка и внедрение в практику обучения этнокультурного составляющего, основанной на идее российской идентичности [1]. В настоящее время в Республике Саха (Якутия) активно ведет работу по внедрению этнокультурного компонента в образовательный процесс. В обучении математике реализация воспитательных функций может осуществляться с помощью проектных и исследовательских работ. Целенаправленная и систематическая работа учителя по организации проектно-исследовательской деятельности учащихся по составлению задач с этнорегиональным содержанием и изучению народной математики играет важную роль в формировании мотивационно-ценностного отношения к предмету.

Одной из главных задач современной школы является формирование у учащихся положительной и устойчивой мотивации учебной деятельности, такой, которая подтолкнула бы их к упор-

ной учебной работе. Отношение учащихся к предмету составляют цели, мотивы, интересы и убеждения, и поэтому отношение также может быть мотивационно-ценностным [1].

В последнее время в регионах России проводятся различные конкурсы для учащихся, такие как Региональный Конкурс «Архангельская область в математических задачах» (с 2013 г.) [2], Конкурс «Чувашская республика в математических задачах» (с 2015 г.) [3], Республиканский конкурс краеведческих математических задач «Татарстан в математических задачах» (с 2017 г.) [4].

Как считает Л.Р. Шакирова, председатель конкурса «Татарстан в математических задачах», использование элементов краеведения и истории родного края в курсе математики способствует формированию мотивации учения и личностных ценностей обучающихся, воспитанию в них чувства патриотизма, пониманию межпредметных связей, значимости математики в жизни [4, с. 3].

Мотивационно-ценностное отношение к предмету включает наличие у учащихся познавательных, личностных, социально-значимых мотивов и ценностной ориентации, определяющих

направление учебной деятельности, познавательного интереса и положительного отношения к предмету как к науке. На основе анализа и обобщения работ по исследуемой теме мы выделяем следующие признаки мотивационно-ценностного отношения к математике, как учебному предмету: положительные эмоциональные отношения; сформированная потребность к математике; система знаний, интересов, мотивов и убеждений, организующих и направляющих усилия учащегося; познавательная и практическая деятельность по математике [5].

В системе школьного образования существуют разнообразные формы организации учебной и внеучебной деятельности. В обучении математике средством формирования мотивационно-ценностного отношения могут выступать проектные и исследовательские работы с этнорегиональным содержанием.

Под проектно-исследовательской деятельностью, следуя за Т.В. Кузнецовой, мы понимаем специально организованную учебно-познавательную деятельность учащихся по проектированию индивидуального или коллективного исследования, которая предполагает: постановку образовательных задач; планирование хода и способов исследования; определение ожидаемых результатов и продуктов; развертывание деятельности по решению лично значимых образовательных задач (инициатив); создание конкретного продукта [6, с. 63].

На основе анализа литературы, следует отметить, что участие в проектно-исследовательской деятельности развивает интеллектуальные способности при поиске информации, обобщении, при проведении анализа, расширяет общий кругозор учащихся, формирует умения ставить цели перед собой, планировать деятельность. Исследователи отмечают, что при этом у школьников возникает устойчивая мотивация и положительное отношение к изучению математики.

Как показывает практика, многие понимают проектные и исследовательские работы как синонимы, но они имеют принципиальное отличие. Под проектной работой понимается специально организованная деятельность, в процессе которой разрабатывается или создается прототип, макет, прообраз предполагаемого или возможного явления, объекта. Исследовательская же работа является одним из видов познавательной деятельности человека, которая предполагает процесс формирования новых знаний.

В 2017 году кафедрой методики преподавания математики Института математики и информатики СВФУ впервые был организован республиканский заочный конкурс исследовательских и проектных работ учащихся «Этноматематика народов Якутии», посвященный памяти доктора педагогических наук, профессора Антонины Ивановны Петровой. В Конкурсе приняли участие более 200 школьников с 1 по 11 класс из городских и сельских школ 17 районов Республики Саха (Якутия).

Конкурс проводился с целью развития научно-исследовательской, проектной, краеведческой, этнографической дея-

тельности, активизации внеклассной и внешкольной работы по математике в республике, повышения интереса учащихся к традициям, культуре и истории родного края.

К участию в Конкурсе приглашались обучающиеся общеобразовательных учреждений. Победители Конкурса были определены в четырех возрастных группах: 1) учащиеся 1 – 4 классов; 2) учащиеся 5 – классов; 3) учащиеся 7 – классов; 4) учащиеся 10 – 11 классов. Были приняты как индивидуальные, так и коллективные работы.

В отличие от вышеперечисленных конкурсов краеведческих математических задач Конкурс «Этноматематика народов Якутии», проводился по двум направлениям: 1) исследовательские работы отражающие: отдельные сведения о народных математических знаниях коренных народов Республики Саха (Якутия) найденные учащимися в архивных материалах, либо записанные со слов жителей республики в ходе этнографической экспедиции; 2) проектные работы включающие, задачи с этнорегиональным содержанием, составленные самими учащимися с приведением решений задач (желательно несколькими способами).

Под задачей с этнорегиональным содержанием мы понимаем задачу, в содержании которой отражены региональные и этнокультурные сведения и /или в фабуле математика демонстрируется как средство, помогающее решению хозяйственных и производственных задач [7, с. 40].

Результаты Конкурса отдельно по двум направлениям – исследовательская и проектная работа.

Исследовательские работы затрагивали такие темы, как система счёта и нумерация народов Якутии, метрологические знания народов Якутии, геометрические сведения народов Якутии, этнопедагогика народов Якутии (игры на счёт, загадки, считалки, пословицы и другие виды устного народного творчества, содержащие математические знания), памятники математической культуры народов Якутии (находящиеся в музеях, коллекциях и т. д.).

При выполнении проектной работы учащиеся составляли задачи о Якутии в годы Великой Отечественной войны, о своей малой Родине, об особо охраняемых природных территориях Якутии, а также разрабатывались задачи с использованием фольклора народов Якутии и профессий, востребованных на северных территориях.

Распределение конкурсных работ по номинациям представлено на диаграмме (рис.1). Наибольшее количество проектных работ поступило в номинациях «Моя малая родина в математических задачах» – 28%, «Фольклор народов Якутии в математических задачах» – 14%. Наименьшее количество исследовательских работ поступило в номинации «Памятники математической культуры народов Якутии» – 3%. Это объясняется сложностью поиска нужной информации, малодоступностью или отсутствием специальной литературы.



Рис. 1. Распределение конкурсных работ по номинациям

Конкурсные работы оценивались по следующим критериям, выделенным Н.И. Мерлиной [2]:

1. Краеведческая ценность представленной работы:
 - уникальность представленного в задаче краеведческого материала;
 - региональная значимость постановки и решения задачи;
 - полнота раскрытия краеведческого материала в работе.
2. Математическая ценность представленной работы:
 - корректность постановки и решения задачи;
 - математическая красота задачи и /или её решения;
 - образовательная ценность математического содержания задачи.
3. Дизайн проекта:
 - стилевое представление презентации;
 - качество и правильное использование аудио-визуального материала;
 - соблюдение авторских прав.

Приведём примеры задач, составленных победителями и призерами конкурса.

Задача 1. (Горохова Мария, ученица 5 класса МБОУ «Казачинская СОШ» с. Казачье Усть-Янского улуса (района). Номинация «Моя малая родина в математических задачах»)

Призовые места в скачках на оленьих упряжках заняли участники колхозов имени Кирова, имени Жданова и «Сардана». Каждый колхоз относится к наслегам: Усть-Яна, Силээннээх, Дабарынньа. Известно, что: 1) участник из колхоза имени Кирова живет в наслеге Дабарынньа; 2) первое место занял участник не из колхоза «Сардана», не из наслег Силээннээх; 3) второе место занял участник из наслег Усть-Яна, но не из колхоза «Сардана».

Установите, участники из какого колхоза и наслег заняли призовые места?

Решение:

места	Колхоз имени Кирова	Колхоз имени Жданова	Колхоз «Сардана»	Наслег Силээннээх	Наслег Усть-Яна	Наслег Дабарынньа
I	+	-	-	-	-	+
II	-	+	-	-	+	-
III	-	-	+	+	-	-

Ответ: I место – участник колхоза имени Кирова из наслег Дабарынньа, II место – участник колхоза имени Жданова из наслег Усть-Яна, III место – участник колхоза «Сардана» из наслег Силээннээх

Задача 2. (Степанов Василий, ученик 11 класса МБОУ «Бердигестяхская СОШ им.С.П. Данилова» с. Бердигестях Горного улуса (района). Номинация «Фольклор народов Якутии в математических задачах»)

Построить якутский узор «Ынах ойуу» с помощью программы «Математический конструктор» (MathKit 5.0), используя преобразования графиков функций $\arcsin x$, $\arccos x$ и уравнения окружности.

Решение: Автор приводит пошаговое построение узора по этапам, в результате которого получил следующее изображение (рис. 2).

Задача 3. (Федоров Айаал, ученик 6 а класса МБОУ ЯГНГ Айыы Кыһата, г. Якутск. Номинация «Фольклор народов Якутии в математических задачах»)

Защитник племени Саха Ньургун Боотур и предводитель Нижнего мира Уот Усутаакы встретились в смертельном поединке. Они бились, топтали мерзлую землю по колено, превратив её в месиво:

«Как два зверя, зычно крича,
Как два льва, свирепо рыча,
Друг у друга мечом норовя
Черную печень рассечь –
Будто сшиблись гора с горой,
Бить взялись друг друга они.
Незыблемое преисподней дно
Задрожало, заколебалось...»

«...Как древесные корни,
руки сплетая,
Как быки лесные, мыча,
Тридцать орущих
Дней и ночей
Боролись богатыри...»

Сколько часов длилась битва защитника племени Саха Ньургун Боотура и предводителя Нижнего мира Уот Усутаакы?

Решение: Время битвы – 30 дней и ночей, т.е. 30 суток.

1 сутки = 24 ч

30 суток = $30 \cdot 24 \text{ ч} = 720 \text{ ч}$. Ответ: 720 часов.

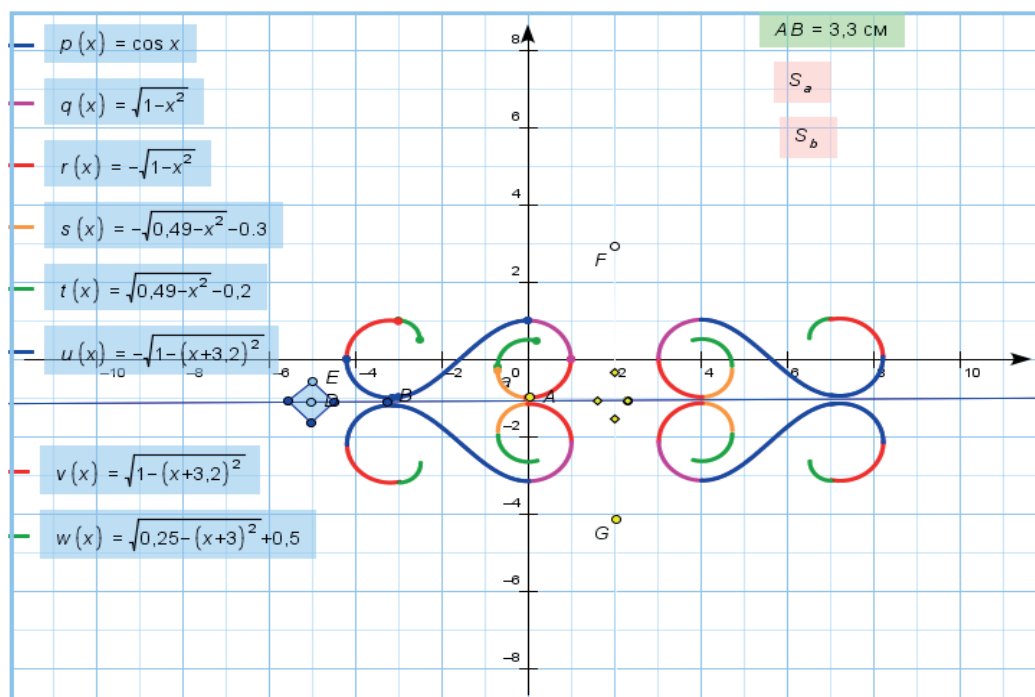


Рис. 2. Пошаговое построение узора по этапам и изображение

Лазаревич Иванова и составила оригинальные математические задачи.

Задача 4. (Назарова Карина, ученица 2«а» класса МОБУ СОШ № 33 им. Л.А. Колосовой, г. Якутск. Номинация «Задачи о Якутии в годы Великой Отечественной войны»)

1) Статья от 1943 года в газете «Кыһыл сулус»: «По состоянию на 22 мая бригада №1 МТС выполнила план в объеме 132%. В составе бригады трудятся Л. Иванов, В. Матвеев, И. Кондратьев». На сколько % был перевыполнен план сбора урожая?

Решение: План – 100%. Выполнение – 132%. Перевыполнение: $132 - 100 = 32$ %. **Ответ:** План сбора урожая перевыполнен на 32%.

2) Заметка от 1951 года в газете «Кыһыл сулус»: «Комбайнер Иванов Л.П. взял обязательство собрать урожай со 150 гектар за 10 дней, вместо этого он собрал урожай с 210 гектара за то же время». Какая дневная норма сбора урожая по плану, на сколько она перевыполнена?

Решение:

1. Дневная норма по плану: $150 \text{ (га)} / 10 \text{ (дн)} = 15 \text{ (га/дн)}$
2. Дневная норма выполнения: $210 \text{ (га)} / 10 \text{ (дн)} = 21 \text{ (га/дн)}$
3. Перевыполнение дневной нормы: $21 - 15 = 6 \text{ (га/дн)}$

Ответ: Дневная норма сбора урожая по плану 15 гектар, дневная норма перевыполнена на 6 гектар.

Вывод. При выполнении исследовательской или проектной работы в поисках нужной информации ученики изучают солидное количество специальной литературы, архивные материалы, узнают много нового о родном крае. Это свидетельствует о формировании познавательных, личностных, социально-значимых мотивов и ценностной ориентации по предмету. Таким образом, различные конкурсы с этнорегиональным содержанием могут выступать одним из средств формирования мотивационно-ценностного отношения учащихся к математике.

Библиографический список

1. Дьячковская М.Д., Аргунова Н.В., Аргунова А.П. [и др.] *Этнокультурный компонент в обучении математике: проектирование, разработка и внедрение*. Ульяновск: Зебра, 2017.
2. *Татарстан в математических задачах: материалы Республиканской молодежной школы-конференции, посвященной году Н.И. Лобачевского в КФУ (Казань, 25 марта 2017 года)*. Под редакцией Л.Р. Шакировой. Казань: Казан. ун-та, 2017.
3. Мерлина Н.И. О конкурсах для учащихся «чувашская республика в математических задачах». *Математика и математическое образование: сборник трудов конференции*. Чебоксары, 2017: 89 – 93.
4. Томилова А. Е. Использование краеведческих математических задач при обучении математике в школе *Задачи в обучении математике, физике и информатике: теория, опыт, инновации: Материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию П.А. Ларичева*. 16-18 февраля, Вологда: ИП Киселев А.В., 2017: 273 – 277.
5. Аргунова А.П. Формирование мотивационно-ценностного компонента учебной деятельности учащихся в обучении математике. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6 (67): 68 – 69.
6. Кузнецова Т.В. Проектно-исследовательская деятельность как один из способов формирования универсальных учебных действий младших школьников. *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*. 2013; 1 (1): 63 – 69.
7. Дьячковская М.Д. Этноматематика как область научных знаний: предмет и основные понятия. *Азимут научных исследований*. 2015; 2 (11): 37 – 41.

References

1. D'yachkovskaya M.D., Argunova N.V., Argunova A.P. [i dr.] *Etnokul'turnyj komponent v obuchenii matematike: proektirovanie, razrabotka i vnedrenie*. Ul'yanovsk: Zebra, 2017.
2. *Tatarstan v matematicheskikh zadachah: materialy Respublikanskoy molodezhnoy shkoly-konferencii, posvyaschennoj godu N.I. Lobachevskogo v KFU (Kazan', 25 marca 2017 goda)*. Pod redakciej L.R. Shakirovoj. Kazan': Kazan. un-ta, 2017.
3. Merlina N.I. O konkursah dlya uchashihsya «chuvashskaya respublika v matematicheskikh zadachah». *Matematika i matematicheskoe obrazovanie: sbornik trudov konferencii*. Cheboksary, 2017: 89 – 93.
4. Tomilova A. E. Ispol'zovanie kraevedcheskikh matematicheskikh zadach pri obuchenii matematike v shkole *Zadachi v obuchenii matematike, fizike i informatike: teoriya, opyt, innovacii: Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 125-letiyu P.A. Laricheva*. 16-18 fevralya, Vologda: IP Kiselev A.V., 2017: 273 – 277.
5. Argunova A.P. Formirovanie motivacionno-cennostnogo komponenta uchebnoj deyatel'nosti uchashihsya v obuchenii matematike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 68 – 69.
6. Kuznecova T.V. Proektno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak odin iz sposobov formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij mladshih shkol'nikov. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review*. 2013; 1 (1): 63 – 69.
7. D'yachkovskaya M.D. 'Etnomatematika kak oblast' nauchnyh znaniy: predmet i osnovnye ponyatiya. *Azimut nauchnyh issledovaniy*. 2015; 2 (11): 37 – 41.

Статья поступила в редакцию 16.02.18

УДК 378

Ayubova Sh.I., Cand. of Sciences (History), senior teacher, Department of Legal Disciplines, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala Russia), E-mail: shuana.a@mail.ru

Karimulaeva E.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: almara-2010@yandex.ru

Mustafayev F.M., Doctor of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Legal Disciplines, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala Russia), E-mail: shuana.a@mail.ru

ROLE OF PROJECT ACTIVITY IN FORMING THE LEGAL COMPETENCE OF A STUDENT. The article considers the issues of forming the legal competence of the future teacher with the help of the introduction and use of project activities in modern education. The necessity of using project activity in the educational system of institutions of higher education in the formation of legal competence is determined, and its universality and effectiveness are combined with other teaching methods. On the basis of the analysis of the key concepts "project", "project activity", "legal competence", the authors conclude that an important means of forming legal competence is project activity, in the course of mastering which is the formation of professionally important qualities of the students.

Key words: competence, project, project activity, legal competence, professional competence, competence approach.

Ш.И. Аюбова, канд. ист. наук, ст. преп. каф. юридических дисциплин, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: shuana.a@mail.ru

Э.М. Каримулаева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: almara-2010@yandex.ru

Ф.М. Мустафеев, д-р филос. наук, доц. каф. юридических дисциплин, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: shuana.a@mail.ru

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА

В статье рассматриваются вопросы формирования правовой компетентности будущего педагога с помощью внедрения и использования проектной деятельности в современном образовании. Определяется необходимость использования проектной деятельности в образовательной системе учреждений высшего образования в формировании правовой компетентности, определили ее универсальность и эффективность в сочетании с другими методами обучения. На основе анализа ключевых понятий «проект», «проектная деятельность», «правовая компетентность», авторы делают вывод о том, что значимым средством формирования правовой компетентности является проектная деятельность, в ходе овладения которой происходит становление профессионально важных качеств специалиста, формирование ключевых квалификаций.

Ключевые слова: компетентность, проект, проектная деятельность, правовая компетентность, профессиональная компетентность, компетентностный подход.

Развитие современного общества характеризуется все возрастающей динамичностью, изменением социального устройства, возникновением качественно новых видов деятельности. Для современного специалиста особенно важным становится способность и стремление к самостоятельному поиску необходимой информации, овладения фундаментальными знаниями, составляющими теоретические основы профессиональной деятельности, умения организовывать и воплощать в жизнь новые стратегии деятельности и поведения.

Образовательная ситуация в стране складывается исходя из основных положений сформулированных в Ф3 РФ «Об образовании» (2012 г.) и с реализацией в образовательной деятельности учреждений новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). В данных документах определена необходимость переосмысления методологических подходов в практике принятия и реализации решений, связанных с профессиональным образованием и подготовкой подрастающего поколения в динамично изменяющихся условиях [1, с. 225].

Современная система высшего профессионального образования позволяет формировать специалиста, восприимчивого к изменениям в сфере труда. Это специалист нового типа, который способен определять и действовать в ситуациях неопределенности и противоречивости, ориентирован на творческий подход к делу и обладает высокой культурой мышления.

Профессиональная подготовка студентов вуза – личностно-деятельностная парадигма обучения, требует кардинального изменения педагогической среды. Ввиду сложившейся ситуации система подготовки будущих учителей должна стать своеобразным звеном в решении поставленных задач. Комплексное применение знаний из разных областей науки выступает как закономерность современного образования, направленного на решение учебных задач и предъявление широкого спектра требований к учителю и его квалификации. Исходя из этого, можем сформулировать, что профессиональная подготовка студентов требует новых подходов. Будущий учитель должен осуществлять действенное управление учебным процессом, мотивировать, организовывать, консультировать учебную деятельность обучающегося. С этой задачей зачастую трудно справиться человеку без педагогического опыта, которым является начинающий учитель. Поэтому успешность будущей профессиональной деятельности зависит от уровня профессиональной готовности студентов [2, с. 45].

Выполнение задач модернизации педагогического образования предполагает необходимость усиления внимания к использованию новых подходов в организации повышения квалификации педагогов и развития их профессиональной компетентности.

Педагог в современных условиях становится активным участником правовой политики государства, а с правовой компетентностью связывают реализацию потребности общества в становлении основ правовой культуры. От самого педагогического работника требуется непереносное соблюдение прав участников образовательного процесса, защита их интересов, понимание правовых основ регулирования общественных отношений. В этом случае обучающиеся смогут освоить положительный опыт участия в правоотношениях, формировать навыки правомерного поведения и приобрести социально значимые правовые ориентировки.

К выпускнику современного педагогического вуза предъявляются более высокие требования в частности к сформированности его профессиональной и правовой культуры. Важнейшей её составляющей становится правовая компетентность, позволяющая решать обоснованно, с позиции юриспруденции, профессиональные задачи, относящиеся ко всем сферам деятельности будущего педагога.

С 1 января 2017 года вступил в силу приказ Министерства труда и социальной защиты населения от 8 сентября 2015 г., который установил более высокие требования к правовым знаниям и умениям педагогов профессионального образования, а также высокой степени правовой компетентности.

Стратегия развития образования до 2020 года предполагает новые ориентиры в развитии образовательных учреждений, что требует формирования новых подходов к структуре и содержанию образовательного процесса. Постепенное введение нового законодательства в области образования послужило посылком к пересмотру профессиональной компетентности педагога и профессионального обучения, особенно в области правовой подготовки педагога. В этих обстоятельствах, стало важным формирование правовой компетентности педагога [3, с. 21].

Правовая компетентность будущего педагога является составной частью профессиональной компетентности. Отечественные ученые и исследователи, рассматривают профессиональную компетентность как профессионально личностную характеристику педагога. Она определяет качество деятельности педагога и выражается в способности действовать самостоятельно и ответственно в постоянно меняющейся профессиональной деятельности.

Под правовой компетентностью понимают качественную характеристику личности, выражающуюся в совокупности компетенций в области правовых знаний, и ценностные ориентации, отражающие степень развития правовых представлений. Правовая компетентность – это не просто совокупность знаний об обществе и праве, а умения и навыки свободно ориентироваться в социально-правовой сфере и умения правильно определять способы своего поведения и жизненные планы.

Проблема формирования правовой компетентности у студентов педагогических вузов остается не разработанной и требует глубокого анализа с позиций теоретического обоснования и практической востребованности путей ее решения.

Формирование профессиональной готовности студентов основывается, во-первых, на предметных знаниях базовой части, во-вторых, на самостоятельной, научно-исследовательской, творческой работе, и на умении применять информационные технологии в профессиональной деятельности.

В этой связи, особого внимания требует вопрос выбора и определения средств правового обучения, обеспечивающих освоение студентами опыта разрешения профессиональных проблем с правовых позиций. Целесообразно, наравне с традиционными методами преподавания правовых дисциплин применять и инновационные методы и приёмы преподавания.

В последние годы в педагогике разработан целый ряд инновационных технологий обучения, соответствующих форм, методов и средств, обладающих большим потенциалом в развитии правовой культуры обучающихся. В их числе такие технологии обучения, как проблемно-модульное обучение (М.А. Чошанов), концентрированное обучение (Г.И. Ибрагимов), целый спектр специальных методов и приемов, которые направлены на развитие творчества [4, с. 52].

Инновационные поиски педагогики высшей школы в свете реализации парадигмы компетентностного подхода к образованию направлены на проектирование и организацию учебного процесса. Эта организация и проектирование учитывало бы потребности личности будущего специалиста в развитии творческого потенциала, готовности и способности успешно действовать в нестандартных ситуациях.

Особое место, в этой связи, занимает технология проектного обучения (Г.Л. Ильин), обладающая большими возможностями в развитии личности обучающихся, в том числе и правовых компетенций.

Проектная деятельность призвана реализовать профессионально-образовательные цели. Она является упрощённой моделью реальной производственной ситуации, обеспечивает качество профессионального обучения студентов и готовность их к адаптации в профессиональной деятельности за счет анализа предложенной проблемной ситуации [5, с. 125].

Учитывая сокращение в учебных планах вуза количества часов на аудиторную работу со студентами, проектная деятельность должна стать «спасательным кругом» современной высшей педагогики.

Метод проектов не является новым в мировой педагогике. Он возник еще в начале нынешнего столетия в США. Еще его называли методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, которые были разработаны американским философом и педагогом Дж. Дьюи. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность обучающегося, соотносясь с его личным интересом именно в этом знании. Очень важно показать обучающимся их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в реальной жизни. Для этого необходима проблема, взятая из реальности, знакомая и значимая для обучающегося, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания и новые знания, которые ему еще предстоит приобрести.

Суть проектного обучения состоит в том, что обучающийся в процессе работы над учебным предметом постигает реальные процессы, объекты и т.д. Оно предполагает проживание учащимся конкретных ситуаций, приобщение его к проникновению вглубь явлений – процессов и конструированию новых объектов. Проектное образование учит развитию проектного отношения к

миру, собственной жизни, также позволяет соединить учебную, научно-исследовательскую и квазипрофессиональную деятельность студентов. Проектное образование предполагает использование совокупности исследовательских, поисковых, проблемных, групповых методов. Вместе с тем проектные технологии предполагают интегрирование рефлексивных, презентативных, поисковых, исследовательских и прочих методик [6, с. 53].

В условиях формирования нового, проектного типа культуры обращение к поиску путей реализации педагогических возможностей, технологии проектного обучения в развитии правовой компетентности студентов представляется крайне актуальным. В частности, в развитии правовых компетенций требуется проведение специальных исследований, посвященных выявлению педагогических условий эффективной реализации имеющихся возможностей проектного обучения. Однако исследователи мало внимания уделяют изучению и раскрытию педагогического потенциала технологии проектного обучения. Можно утверждать о недостаточной разработанности многих вопросов реализации педагогических возможностей проектного обучения в формировании правовой компетентности студентов.

Преподаватели далеко не всегда могут правильно наметить цели формирования правовой компетентности студентов применительно к особенностям проводимого занятия, испытывают значительные трудности в определении, исследовательского потенциала проектного обучения в рамках преподаваемого предмета. Возникают трудности при соотношении задач преподавания предмета с задачами развития правовой компетентности студентов. При этом лишь немногие преподаватели реализуют возможности проектного обучения в формировании правовой компетентности студентов.

Библиографический список

1. Черникова С.В. *Формирование правовой компетентности в области управления качеством образования*. 2011; 3: 225 – 229.
2. Каримулаева Э.М. *Некоторые аспекты правовой подготовки будущих учителей*. Махачкала, 2017.
3. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя. *Педагог*. 2012; 1.
4. Каримулаева Э.М. Роль и место инновационных педагогических технологий в правовом образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6: 50 – 51.
5. Дубровина О. С. Использование проектных технологий в формировании общих и профессиональных компетенций обучающихся. *Проблемы и перспективы развития образования*. Пермь, 2012: 124 – 126.
6. Иванова Т.В. Проектная технология как средство организации самостоятельной работы студентов. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2013; 2: 51 – 54.

References

1. Chernikova S.V. *Formirovanie pravovoy kompetentnosti v oblasti upravleniya kachestvom obrazovaniya*. 2011; 3: 225 – 229.
2. Karimulaeva E.M. *Nekotorye aspekty pravovoy podgotovki buduschih uchitelej*. Mahachkala, 2017.
3. Adolf V.A. Formirovanie professional'noy kompetentnosti buduschego uchitelya. *Pedagog*. 2012; 1.
4. Karimulaeva E.M. Rol' i mesto innovatsionnykh pedagogicheskikh tehnologiy v pravovom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6: 50 – 51.
5. Dubrovina O. S. Ispol'zovanie proektnykh tehnologiy v formirovanii obshchih i professional'nykh kompetencij obuchayushchisya. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya*. Perm', 2012: 124 – 126.
6. Ivanova T.V. Proektnaya tehnologiya kak sredstvo organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2013; 2: 51 – 54.

Статья поступила в редакцию 05.03.18

УДК 371.3

Yakubov A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Complex Institute n.a. Kh.I. Ibragimov of the Russian Academy of Sciences (Grozny, Russia), E-mail: ayakubov@mail.ru

Bataeva Y.D., senior lecturer, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: iaha72@mail.ru

ON THE NECESSITY OF COMBINING TWO EXAMINATIONS ON MATH AT THE UNIFIED STATE EXAMINATION. The decreased performance in mathematics at the Unified State Examination (USE) in Russia demonstrated after a series of measures aimed at raising control over the organization and conduction of the exam, including the use of ICT, has stated a problem of finding ways for a more rational account of individual abilities and inclinations of students. Under these conditions, the organizers and developers have divided the examination into two levels: base and specialist. The article considers the problems related to the division of the math USE into two levels. The connection between the specialist and base level tasks is examined. The article also shows the inadequacy of dividing the exam into two levels based on the analysis of the organization of the exam conduction, selection of base level tasks and assignment evaluation. It is proposed to hold one exam on mathematics with giving two marks. Approximate topics for tasks to complement the existing form of the specialist level exam are also suggested.

Key words: Unified State Examination, base level, specialist level, result evaluation, difficulty level.

А.В. Якубов, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ «Чеченский государственный педагогический университет» г. Грозный, КНИИ им. Х.И. Ибрагимова РАН, г. Грозный, E-mail: iaha72@mail.ru

Я.Д. Батаева, доцент, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: iaha72@mail.ru

О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ СОВМЕЩЕНИЯ БАЗОВОГО И ПРОФИЛЬНОГО ЭКЗАМЕНОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

Данная статья является систематизацией и продолжением других публикаций авторов по теме [1 – 4], дополненных целым рядом аргументов, показывающих обоснованность позиции. В статье анализируется деление ЕГЭ по математике на два уровня. Рассмотрена связь заданий профильного и базового уровней. Показана, на взгляд авторов, несостоятельность деления экзамена на два уровня на основе анализа организации проведения экзамена, подбора заданий базового уровня и оценки работы выпускника. Предложено сдавать один экзамен по математике, с выставлением двух оценок.

Ключевые слова: ЕГЭ, базовый уровень, профильный уровень, объективность оценки результатов, уровень сложности.

Введённый с 2002 года как эксперимент, а с 2009 года и повсеместно в стране ЕГЭ, в части, касающейся математики, характеризуется последовательным снижением уровня сложности заданий, что, тем не менее, не только не улучшило показатели качества знаний выпускников, а наоборот, они (показатели) стали ухудшаться. Особенно заметно это проявилось после принятия ряда мер по усилению контроля над проведением экзамена, в том числе и с использованием современных технологий. Это показывает наличие серьёзных проблем в математическом образовании страны. Экзамен требует привлечения огромного количества людей для организации, проведения, подготовки материалов, оценки результатов и т. д. Приходится привлекать учителей, организаторов, общественных наблюдателей, а в условиях Чеченской Республики, это и наличие в ППЭ приличного количества представителей силовых структур для поддержания дисциплины и т. д. Всё это подразумевает немалые финансовые затраты государственных средств.

Необходимость деления **заданий** по математике на уровни достаточно обоснована. Не надо пытаться заставлять большинство выпускников заучивать то, что им в жизни вряд ли понадобится. Практика педагогической деятельности показывает, что это, как правило, неразрешимая задача. Выпускники 11 классов в своё время сдавали ОГЭ, показав положительный результат, где ряд заданий гораздо сложнее определённого количества заданий обоих уровней, позволяющих получить аттестат. Ещё два года, как минимум, учащиеся посещали уроки математики. Их надо, раз они дошли до 11 класса, и выпустить. Для этой категории выпускников на экзамене должен быть особый подход, не лишаящий их возможностей продолжения образования в направлениях, не требующих системных математических знаний. В конце концов, величие пушкинского гения не зависело от его известных математических знаний. А.С. Пушкин, В.В. Маяковский и ряд других выдающихся деятелей – не единственные примеры. С другой стороны, даже эти выпускники, по нашему мнению, должны иметь **право** обучаться в технических вузах на **коммерческой** основе по индивидуальной программе. Подобное практикуется на Западе. Но государство не обязано и не должно обучать таких выпускников учреждений общего среднего образования на бюджетной основе в вузе, где обучение начинается с элементов высшей математики на базе усвоенного курса элементарной.

Для остальных учащихся нужны задания соответствующего уровня, которые дадут им возможность качественного изучения предмета математики и смежных дисциплин, позволят продолжить обучение после школы, развивать математику как науку, другие науки и т. д. Именно поэтому на вопрос, нужно ли **делить задания** по математике на профильные и базовые, ответ однозначен – **да**.

В 2015 году организаторы разделили не задания на два уровня, а экзамен – на **профильный** и **базовый**. В связи с этим рассмотрим причины, по которым мы считаем, что необоснованно проводить деление экзамена на два уровня.

Три года два экзамена по одной дисциплине «живут и процветают».

Проведение ЕГЭ в 2015 г.: 1 июня – базовый, 4 июня – профильный; 2016 г.: 2 июня – базовый, 6 июня – профильный; 2017 г.: 31 мая – базовый 2 июня профильный. Интервалы в 2, 3 и 1 день остались для автора непонятными.

Многие выпускники школ в период формирования участников ЕГЭ по математике записываются одновременно на оба экзамена, в 2016 году их было в стране около 90 (!) % от общего количества, что изначально теряет всякий смысл деления экзамена на два уровня. По замыслу авторов, если он у них был, деление экзамена ставило задачу учёта интересов выпускников, т. е. практика показывает, что только 10% вы-

пускников считают, что им нужен отдельный, более серьёзного уровня экзамен.

В Чеченской Республике, если исходить из данных РЦОИ, в 2016 году было зарегистрировано 10027 участников. На базовый экзамен записались – 9773, профильный – 5692. В итоге, в республике от базового экзамена отказались (из учащихся почти пятисот школ) лишь 254 выпускника, заявив о своём желании сдавать только профильный. 5436 человек согласились дважды сдавать экзамен по одному и тому же предмету. В 2017 году на базовый зарегистрировано 7367 из них сдавало 6733 и профильный 4093 ученика. Практически все учащиеся, сдававшие профильный экзамен сдавали и базовый.

Выпускники, планирующие поступать в вузы на специальность, по которым требуется экзамен профильного уровня, регистрируются на оба экзамена с целью подстраховаться от провала. В случае провала на базовом уровне (мало ли какие непредвиденные случайности могут повлиять на результат экзамена), гораздо больше вероятности, что этот выпускник откажется от сдачи профильного. Поэтому, мы считаем, что здесь два экзамена в большей мере наносят вред психике детей. Обращает на себя внимание и отсутствие логики в последовательности представления заданий в экзаменационных материалах обоих уровней. Если в правильной последовательности составлены задания базового уровня, то почему им не соответствуют аналоги в профильном и наоборот? Одинаковый уровень сложности и их соответствие в значительной части заданий – один из основных аргументов нецелесообразности двух экзаменов по математике.

Об оценке экзаменационных заданий

1. Парадоксом является и то, что 8 заданий базового уровня, сданные на профильном экзамене, имеют статус гораздо выше, чем на базовом. Иначе как объяснить, что эти 8 заданий здесь позволяют и сдать экзамен, и поступать в вузы на технические специальности. 8 заданий аналогов профильного уровня, сданных на базовом экзамене, не дают такой возможности.

2. 6 заданий базового уровня на профильном экзамене дают возможность получить аттестат. 6 заданий профильного уровня на базовом экзамене не дают такой возможности.

3. 12 заданий профильного уровня позволяют получить итоговых 62 балла. В среднем 5 баллов на 1 задание. Но 4 задания (17 – 20) базового уровня сложнее этих и по логике здесь должны дать хотя бы 6 баллов, т. е. соответствовать 24 баллам, что на профильном экзамене позволяет получить аттестат. Но в базовом при их решении об этом нельзя и мечтать.

Поэтому требует серьёзной переработки, может даже разработки новых критериев, оценка заданий для экзаменов обоих уровней. Все это свидетельствует о необходимости другого подхода к организации экзамена по математике. Он может **быть основан на совмещении этих двух действующих ныне экзаменов в виде одного с выставлением двух оценок, имеющих различный статус**. Это предложение одним из авторов опубликовано в статьях [1 и 2] и основано на следующих аргументах.

Проведение единого экзамена по математике на основе профильного при небольшом увеличении заданий путём добавления некоторого количества простых заданий не приведет к перегрузке учащихся. С 2002 года по настоящее время количество заданий на ЕГЭ по математике колебалось от 18 до 30. Поэтому некоторое увеличение заданий не является новым, но позволит выдержать существующие оценочные критерии для базовой части экзамена, более эффективно решит проблемы т. н. гуманитариев. Всего заданий на экзамене базового уровня 20. На профильном экзамене 8 заданий официально соответствуют базовому, 4 (9 – 12) задания считаются повышенного уровня сложности, но в базовом уровне 4 задания (17 – 20) с вводом ответа сложнее, чем в профильном. Если учесть, что некоторым

заданиям профильного экзамена соответствуют по два задания базового, остается лишь 4 – 5 заданий, которые можно добавить в профильный. При таком увеличении заданий базовый уровень поглощается в профильный. В нынешнем виде базовый экзамен практически весь, за исключением нескольких заданий, уже содержится в профильном. Для тех, кто решил сдать профильный уровень обоснованно, несколько дополнительных заданий могут занять не более 10 – 20 минут, но повышают шансы сдачи экзамена по математике. Для тех, кто ориентирован на экзамен базового уровня, появляется ещё и дополнительно возможность расширенного толкования результата экзамена.

Исключается возможность провала на экзамене базового уровня при решении определённого количества заданий аналогов профильного уровня. В [1] приводится такой пример. В Нижегородской области была получена эмпирическая зависимость баллов одного и другого экзаменов для выпускников, сдававших оба экзамена. Из неё следует, что результаты этих экзаменов и 2015, и 2016 гг. позволили бы выпускникам, имеющим 13 – 20 баллов базового экзамена, приравнять эти баллы к 6-13 баллам профильного экзамена [3].

Обзорный анализ результатов базового экзамена в Чеченской Республике в 2016 году выявил более 140 учеников, решивших **пять заданий**, которые на профильном позволили бы получить аттестаты. Более того, из них почти 30 решили 1 задание из 17 – 20, 15 учеников – 2 задания, а два ученика даже три задания из этой категории. Но на базовом они не могут получить аттестат.

Больше ста человек решили **шесть заданий**. В 2017 году также среди выпускников было около 300 учащихся, решивших 5 или 6 заданий на базовом уровне, большая часть из которых при сдаче профильного экзамена имели бы возможность получить аттестат и поступить на естественные специальности [4].

4. Проведение одного экзамена не требует особых затрат для разработчиков и организаторов при подготовке нормативно-правовой и содержательно-методической базы, но позволит сэкономить средства государства и создаст гораздо больший комфорт для учителей и, особенно, для экзаменуемых. Выпускникам не нужно будет сдавать два экзамена – один для поступления в вуз, другой на всякий случай.

Вернёмся в 2009 год: на ЕГЭ в государственном масштабе предполагалось, что выпускники будут сдавать только один экзамен вместо двух (выпускной и вступительный). Спустя 6 лет выясняется, что выпускники по-прежнему сдают два экзамена, один из которых к тому же в формате зачёт-незачёт. Это следует из того, что оценки, полученные на базовом экзамене, никому не нужны и нигде не фиксируются.

Возможно, чтобы «спасти и сохранить» сложившуюся форму, организаторы и прибегнут к некоторым способам «модернизации» каждого вида экзамена. Но факт возможности или, скорее, вынужденной необходимости для выпускников сдачи экзамена по одному и тому же предмету дважды показывает не состоятельность подобных «реформ».

Библиографический список

1. Якубов А.В. Нужен ли такой ЕГЭ базового уровня по математике. *Математика в школе*. 2016; 4: 4 – 7.
2. Якубов А.В. О необоснованности двух ЕГЭ по математике». *Учёные записки Курского государственного университета*. Электронный журнал, 2017; 1 (41): 167 – 180
3. Малышев И.Г. Размышления после съезда. *Математика в школе*. 2016; 2: 7.
4. Малышев И.Г. Привычка к хронической болезни не отменяет летальный исход. *Математика в школе*. 2016; 9-10: 41 – 43.

References

1. Yakubov A.V. Nuzhen li takoy EG'E bazovogo urovnya po matematike. *Matematika v shkole*. 2016; 4: 4 – 7.
2. Yakubov A.V. O neobosnovannosti dvuh EG'E po matematike». *Uchenye zapiski Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 'Elektronnyy zhurnal, 2017; 1 (41): 167 – 180
3. Malyshev I.G. Razmyshleniya posle s'ezda. *Matematika v shkole*. 2016; 2: 7.
4. Malyshev I.G. Privychka k hronicheskoy bolezni ne otmennaya letal'nyy ishod. *Matematika v shkole*. 2016; 9-10: 41 – 43.

Статья поступила в редакцию 01.03.18

УДК 376

Bratseva O.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia),
E-mail: ChOA2612@yandex.ru

Bulatova O.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia),
E-mail: bov1978@list.ru

Mishchenko V.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia),
E-mail: vam7405@mail.ru

PROFESSIONAL MOBILITY OF STUDENTS WITH DISABILITIES AND INVALIDS. The article raises a problem of development of professional mobility of students with disabilities and invalids in conditions of inclusive education in a university. The aim of the article is the theoretical justification for the need to develop professional mobility in students with disabilities. The basics, kinds, structural components of professional mobility are revealed. The issue of professional mobility as a mechanism for adapting students with disability to modern conditions is considered separately. The authors come to the conclusion that the development of professional mobility in the process of professional training in the university of students with disability will compensate for the shortcomings of the professional development of the individual, will contribute to the development of personal qualities and competencies that ensure their social and professional competitiveness.

Key words: social adaptation, inclusion, students with disabilities, invalid-students, professional mobility, structure of professional mobility.

О.А. Братцева, канд. пед. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск,
E-mail: ChOA2612@yandex.ru

О.В. Булатова, канд. психол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск,
E-mail: bov1978@list.ru

В.А. Мищенко, д-р пед. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск,
E-mail: vam7405@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ У СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

В статье поднимается проблема развития профессиональной мобильности у студентов с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью в условиях инклюзивного образования в вузе. Целью статьи является теоретическое обоснование необходимости развития профессиональной мобильности у студентов с ОВЗ и инвалидностью. Рас-

крывается сущность, виды, структурные компоненты профессиональной мобильности. Отдельно рассматривается вопрос профессиональной мобильности как механизма адаптации студентов с ОВЗ и инвалидностью к современным условиям. Авторы приходят к выводу, что развитие профессиональной мобильности в процессе профессиональной подготовки в вузе студентов с ОВЗ и инвалидностью позволит компенсировать недостатки профессионального становления личности, будет способствовать развитию личностных качеств и компетенций, обеспечивающих их социальную и профессиональную конкурентоспособность.

Ключевые слова: социальная адаптация, инклюзия, студенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, профессиональная мобильность, структура профессиональной мобильности.

Адаптация и интеграция лиц с ОВЗ и инвалидностью к профессиональной деятельности, является одним из главных направлений развития социальных институтов и социальной политики в Российской Федерации, закрепленных в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». Анализ опубликованных исследований по проблеме профессионального становления лиц с ОВЗ и инвалидностью показал, что в стране начинает выстраиваться системная образовательная вертикаль инклюзии, включающая общее и среднее профессиональное образование. В эту вертикаль встраивается и высшее образование. По данным Росстата общая численность студентов с ОВЗ и инвалидностью, обучающихся в 2016 г. по очной форме обучения по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры составила 18,4 тыс. человек от общего числа студентов – 4379,0 тыс. человек. Обучение студентов с ОВЗ и инвалидов по адаптированным образовательным программам в 2016 г. проводилось для 11,2% обучающихся [1].

В связи с этим, системное изучение механизмов профессиональной адаптации студентов с ОВЗ к современным условиям является весьма актуальным.

Согласно инклюзивной идеологии, организация обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью, направлена на создание равных возможностей получения образования со здоровыми студентами, обеспечение возможности «быть равными среди равных». Одновременно с этим создание инклюзивной среды способствует преодолению изоляции и отчуждения, и формирует понимание уникальности и неповторимости каждой личности [2; 3]. Вместе с тем, возникает проблемы социальной адаптации людей с ОВЗ и инвалидностью: трудности трудоустройства; не развитость доступности социальной инфраструктуры; низкий уровень конкурентоспособности людей с ОВЗ и инвалидностью и т.д.

Изучение концепций социальной адаптации позволило выделить три группы трактовок рассматриваемого понятия:

- социально-доминирующие (Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, О.Д. Артемов, А.М. Розенберг и др.), признающие преобладающее воздействие среды на индивида;
- личностно-доминирующие (М. Вебер, Ю.А. Урманцев и др.), акцентирующие роль индивида;
- бидоминантные трактовки (Т. Парсонс, Р. Мертон, Л. Бертаффани др.), признающие взаимное воздействие обеих сторон адаптации – субъекта и среды.

Последний подход позволяет рассматривать процесс социальной адаптации, с одной стороны, как активное приспособление индивида к особенностям среды и, с другой, – как переустройство среды сообразно особенностям индивида [4].

Итак, мы разделяем третью позицию, согласно которой специфика социальной адаптации студентов (выпускников) с ОВЗ и инвалидностью есть процесс активного взаимодействия индивида и среды с целью достижения оптимального уровня их функционирования и соответствия друг другу. Результатом этого процесса выступает адаптированность, то есть такое состояние, при котором и индивид, и среда могут сосуществовать, взаимодействовать в соответствии с особенностями друг друга. Данный подход представляется наиболее целесообразным для анализа процесса профессиональной адаптации студентов с ОВЗ и инвалидностью, не только к условиям высшего учебного заведения, но и к современным условиям.

Недостаточно создать «доступную среду», необходимо подготовить такого специалиста, который сумеет с наибольшей пользой для себя и общества применить в профессиональной деятельности свои склонности и способности, свободно ориентироваться и быть конкурентоспособным на рынке труда. Это и будет показателем социальной адаптации, когда индивид способен не только к простому приспособлению в среде, но и к самореализации, раскрытию своего потенциала, а также созданию условий для прогрессивных изменений среды.

Исходя из этого, акцент в профессиональной подготовке должен быть смещён с внешнего воздействия на внутреннее становление личности, то есть формирование профессиональной мобильности у студентов с ОВЗ и инвалидностью [5; 6]. Вместе с тем личностные и средовые факторы затрудняют профессиональную адаптацию студентов с ОВЗ и инвалидностью. Закономерно возникает вопрос о структурных компонентах и их специфическом содержании.

Обратимся к сущности и содержанию феномена профессиональной мобильности.

Ю.И. Калиновский рассматривает мобильность личности как механизм преодоления отчуждения от социума и культуры, а также же от самого себя и выделяет такие типы мобильности личности, как социально-профессиональная и социокультурная, профессиональная, узко-профессиональная, индивидуально-личностная и личностная [7].

В зарубежных исследованиях особую значимость профессиональная мобильность приобретает для будущей профессиональной карьеры студентов [8,9]. Мобильность, является одним из основных показателей профессиональной и социальной востребованности субъекта, выступает одновременно как ценностно-смысловое образование, как тип реагирования личности на различные ситуации в изменяющихся условиях жизнедеятельности.

Анализ научной литературы (Л.В. Горюнова, Б.М. Игошев, С.Е. Каплина, Л.М. Митина, Э.А. Морылева, Е.Г. Неделько и др.) показал, что в современных исследованиях слабо отражены вопросы, посвященные формированию профессиональной мобильности у студентов с ОВЗ и инвалидностью. В основном исследуется аспект профессионального самоопределения в системе общего и среднего профессионального образования. Авторы отмечают трудности профессионального самоопределения: отсутствие учебной и профессиональной мотивации, осознанного выбора; скудность представлений о мире профессий, неадекватное отношение к жизненным реалиям и ценностям; неумение планировать профессиональные и жизненные перспективы; отсутствие возможностей сделать социально и экономически обоснованный выбор.

Профессиональная мобильность рассматривается как личностное образование, а именно «... внутренний потенциал личности (личностный феномен), который характеризуется общей психологической (мотивационно-интеллектуально-волевой) базой, детерминирующей ее социальную и профессиональную активность, субъектность, творческое отношение к профессиональной и социальной деятельности, к собственному развитию [10, с. 11]; «... интегративное качество личности, характеризующее её способность быстро менять свой статус или положение в социальной, культурной или профессиональной среде под влиянием изменяющихся в природе, культуре или социуме ситуаций и обстоятельств деятельности субъектов» [7, с. 21] и др. Мы принимаем в качестве основного определения профессиональной мобильности «... качество личности специалиста, проявляющееся в его готовности к горизонтальным и вертикальным профессиональным перемещениям, к смене социально-экономических профессионально-средовых (включая статусные) позиций...» [6, с. 179]. Так как данное понятие отражает характеристику личности, проявляющуюся в способности успешно адаптироваться к современному социокультурному пространству и профессиональной среде.

Л.А. Амирова выделяет следующие элементы профессиональной мобильности-когнитивно-содержательный, представленный опытом личности, системой знаний, умений и навыков деятельности (интеллектуальных, исследовательских, познавательных, общепрофессиональных и специальных); компетентный, предполагающий владение способами решения профессиональных задач, проявляющийся в деятельности через актуализацию субъектом деятельности обозначенных выше знаний, умений и навыков; рефлексивный – наличие навыков интроспекции, возможность и готовность осмысления своей про-

фессиональной деятельности и себя в ней с целью её прогнозирования, анализа и оценки эффективности [5].

По мнению В.А. Мищенко, профессиональная мобильность включает в себя мотивационный, когнитивно-компетентный, рефлексивно-оценочный и общеличностный компоненты. При этом автор отмечает, что при низком уровне развития любого из компонентов или не сформированности одного из них, профессиональная мобильность не проявляется, или проявляется как вынужденная реакция [6].

Таким образом, доступность высшего образования является одним из важнейших факторов социальной адаптации лиц

с ОВЗ. Однако, необходимо признать, что в нынешних условиях, не достаточно проработанным является вопрос трудоустройства выпускников с ОВЗ и инвалидностью. Развитие профессиональной мобильности в процессе профессиональной подготовки таких студентов в вузе, позволит компенсировать недостатки профессионального становления личности, будет способствовать развитию личностных качеств и компетенций, обеспечивающих их социальную и профессиональную конкурентоспособность, проявляющуюся в способности личности самостоятельно найти пути самореализации, самосовершенствования.

Библиографический список

1. *Образование: Федеральная служба государственной статистики*. Available at: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/
2. Яковлева Е.Л., Зайченко М.А. Проблема «нормы» и инклюзивная среда. *Карельский научный журнал*. 2016; Т. 5., № 1 (14): 76 – 80.
3. Булатова О.В. Подготовка студентов к реализации инклюзивного процесса в общем образовании. *Вестник угроветения*. 2014; № 3 (18): 98 – 101.
4. *Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе*; хрестоматия для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ. Под редакцией Б.Б. Айсмонтаса. Москва: МГППУ. 2013.
5. Амирова Л.А. *Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования*: Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Уфа, 2009.
6. Мищенко В.А. *Региональная модель формирования профессиональной мобильности студентов*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2012.
7. Калиновский Ю.И. *Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона*: Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Омск, 2001.
8. Simoes Dora [and etc.]. Insights into the expectations of mobility students: the impact of Erasmus in their future professional careers. *3rd International Conference on Higher Education Advances*. Valencia. 2017: 696 – 704.
9. Dolga L. [and etc.]. Erasmus Mobility Impact On Professional Training And Personal Development Of Students Beneficiaries. *Proceedings of 6th World Conference on Educational*. Valletta, 2015; Т. 191: 1006 – 1013.
10. Пазюкова М.А. *Развитие социально-профессиональной мобильности студентов педагогического колледжа*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Иркутск, 2003.

References

1. *Obrazovanie: Federal'naya sluzhba gosudarstvennoy statistiki*. Available at: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/
2. Yakovleva E.L., Zajchenko M.A. Problema «normy» i inkluzivnaya sreda. *Karel'skij nauchnyj zhurnal*. 2016; Т. 5., № 1 (14): 76 – 80.
3. Bulatova O.V. Podgotovka studentov k realizacii inkluzivnogo processa v obschem obrazovanii. *Vestnik ugrovedeniya*. 2014; № 3 (18): 98 – 101.
4. *Psihologo-pedagogicheskie osnovy obucheniya studentov s OVZ v vuze*; hrestomatiya dlya prepodavatelej sfery vysshego professional'nogo obrazovaniya, rabotayuschih so studentami s OVZ. Pod redakciej B.B. Ajsmontasa. Moskva: MGPPU. 2013.
5. Amirova L.A. *Razvitie professional'noj mobil'nosti pedagoga v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya*: Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Ufa, 2009.
6. Mischenko V.A. *Regional'naya model' formirovaniya professional'noj mobil'nosti studentov*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2012.
7. Kalinovskij Yu.I. *Razvitie social'no-professional'noj mobil'nosti andragoga v kontekste sociokul'turnoj obrazovatel'noj politiki regiona*: Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2001.
8. Simoes Dora [and etc.]. Insights into the expectations of mobility students: the impact of Erasmus in their future professional careers. *3rd International Conference on Higher Education Advances*. Valencia. 2017: 696 – 704.
9. Dolga L. [and etc.]. Erasmus Mobility Impact On Professional Training And Personal Development Of Students Beneficiaries. *Proceedings of 6th World Conference on Educational*. Valletta, 2015; Т. 191: 1006 – 1013.
10. Pazyukova M.A. *Razvitie social'no-professional'noj mobil'nosti studentov pedagogicheskogo kolledzha*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Irkutsk, 2003.

Статья поступила в редакцию 14.02.18

УДК 378

Daudova D.M., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala Russia), E-mail: beror63@mail.ru
Gasanova P.G., honored teacher of RD, Master of Psychology, Dagestan state pedagogical Univesity, (Makhachkala Russia), E-mail: beror63@mail.ru
Agaragimova V.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala Russia), E-mail: beror63@mail.ru

INTERACTIVE TEACHING METHODS IN VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY. In the article discusses the education of bachelor students in a pedagogical university. Particular attention is paid to interactive teaching methods, the systemic use of which will allow students to really appreciate its communicative potential, identify promising path of self-improvement. The authors are convinced that a special place in the formation of professional competence of future specialists took the training work, role-playing, allow you to significantly increase the interest of the students to intensify their attention, deeply understand the basics of objects and present yourself as a professional. The authors conclude that the resulting quasi-professional interactive learning experience contributes to the development of not only cognitive activity in future specialists, but also professional motivation, makes it possible to combine the theory with real practice.

Key words: higher education, pedagogical university, interactive teaching methods, students, future psychologists.

Д.М. Даудова, канд. психол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru
П.Г. Гасанова, доц. факультета социальной педагогики и психологии заслуженный учитель РД, магистр психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru
В.К. Агагаримова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются вопросы подготовки бакалавров в педагогическом вузе. Особое внимание уделено интерактивным методам обучения, системное применение которых позволит студентам реально оценить свой коммуникативный потенциал, определить для себя перспективные пути самосовершенствования. Авторы убеждены, что особое место в формировании профессиональной компетенции будущих специалистов занимает тренинговая работа, деловые игры, позволяющие значительно повысить заинтересованность студентов, активизировать их внимание, глубоко понять суть изучаемых объектов и представить себя в роли профессионала. Авторы делают вывод о том, что полученный в результате обучения на интерактивной основе квазипрофессиональный опыт способствует развитию у будущих специалистов не только познавательной активности, но и профессиональной мотивации, дает возможность связать теорию с реальной практикой. Студенту задаются контуры и контексты его будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: высшее образование, педагогический вуз, интерактивные методы обучения, студенты, будущие психологи и социальные педагоги.

В условиях глубоких социально-экономических, социально-культурных, политических и духовных преобразований, которые происходят в современной России, одним из приоритетных заданий модернизации системы высшего образования выступает обеспечение качества профессиональной подготовки будущих специалистов психолого-педагогической сферы на уровне международных требований, способных хорошо ориентироваться в современных реалиях и адекватно реагировать на них, находить оптимальные пути предупреждения и преодоления возникающих проблем, конкурентоспособных как на отечественном, так и мировом рынке труда.

Решение данного задания предусматривает поиск решений в следующих направлениях: к чему мы должны готовить психологов, социальных педагогов в современных социально-экономических условиях и что целесообразно изменить, усовершенствовать в содержании, структуре, формах и методах профессиональной подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Анализ научно-педагогической информации свидетельствует о том, что проблема профессиональной подготовки будущих специалистов является предметом исследования отечественных и зарубежных ученых (И. Богданова, И. Мигович, Т. Семигина, С. Гришак, О. Межирицкий, И. Карпенко, М. Евтух, А. Капская, И. Козубовская, О. Паскаль, О. Сердюк, В. Сластенин, О. Холостова, О. Шевчук, Ю. Фокин, Марк Доел, Робин Пери, Стивен Шардлоу и многие другие). Вместе с тем, представленные в научных публикациях способы организации обучения студентов свидетельствуют о том, что проблема профессиональной подготовки будущих специалистов как субъектов учебного процесса изучена недостаточно.

В практике организации учебной деятельности в высшей школе используются разные модели обучения: пассивная, когда обучаемый выступает в роли «объекта» обучения; активная – при которой учебная деятельность реализуется через рефлексию, выполнение творческих заданий, самостоятельную работу студентов, а студент при этом выступает уже в статусе «субъекта» обучения; интерактивная – предполагающая реальную атмосферу делового сотрудничества преподавателя и студентов по разрешению проблем, когда все взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег по команде и свое собственное поведение. Безусловно, каждая из представленных моделей имеет право на жизнь, однако с точки зрения современной педагогики и целей профессиональной подготовки будущего специалиста в высшей школе особая роль принадлежит активной и интерактивной моделям, предполагающим демократический стиль преподавания и ориентированных не только на тесное взаимодействие обучаемых с преподавателем, но и друг с другом.

В наши дни уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что знания сами по себе, без умений и навыков их применения на практике не могут решить проблему подготовки человека к реальной деятельности. Следовательно, целью профессионального образования становятся не просто знания, а прежде всего формирование определенных качеств личности будущего специалиста и ключевых компетенций. Одним из путей достижения

этой цели и является использование интерактивных методов обучения.

Акцентируя внимание на роли данной группы методов, мы исходили из того, что учебные планы и программы подготовки бакалавров факультета социальной педагогики и психологии Дагестанского государственного педагогического университета ориентированы преимущественно на овладение студентами теоретическими основами психолого-педагогической деятельности, в то же время значительно меньше внимания уделяется обеспечению практической подготовки к участию в реальном педагогическом процессе, что требует не только увеличения продолжительности учебных практик, но и создания условий обучения, приближенных к реальным – т. е. использование возможности глубокого погружения в модель будущей профессиональной деятельности.

Межличностное, диалогическое взаимодействие в системах «преподаватель – обучающийся» и «обучающийся – обучающийся», работа в малых группах на основе сотрудничества, активно ролевая (игровая) и тренинговая организация обучения в интерактивной модели профессиональной подготовки бакалавров способствует формированию умений и навыков будущих специалистов организовывать свою работу на основе профессионально взвешенного, научно обоснованного общения с субъектами сферы взаимодействия [1; 2].

Практически все виды профессиональной работы психологов и социальных педагогов осуществляются через организацию общения с участниками педагогического процесса. Следовательно, компетентность в сфере общения выступает одним из главных показателей высокого профессионализма. Именно поэтому не менее важным положительным качеством интерактивных методов обучения является и то, что они способствуют формированию у студентов коммуникативных умений и навыков. Ведь для того, чтобы эффективно работать в команде, им необходимо применять коммуникативные умения: принятие решений, построение доверительного, непосредственного общения, разрешение конфликтов и т. д.

Формированию коммуникативной компетенции будет способствовать и специально организованная работа при изучении студентами факультативного курса «Основы красноречия». Для того чтобы адекватно оценить личностные ресурсы клиента в процессе решения его проблемы, а также влиять на него для достижения желательных изменений, социальный педагог должен хорошо владеть не только вербальными, но и невербальными средствами общения, поскольку на выражение и восприятие устной речи влияют как паралингвистические средства коммуникации (взгляд, движения тела, мимика, жесты, позы и т. д.), так и экстралингвистические (интонация, темп речи, акцентирование определенных частей высказывания, эмоциональная окраска речи, тембр, высота, сила голоса, дикция) [3; 4]. Именно ориентируясь на них, профессионал может более точно определить психологическое состояние своего собеседника, уровень осознания либо неосознания им проблемы и многое другое. Игнорирование даже одной из экстралингвистических или паралингвистических особенностей может привести к непониманию ситуации, искажению информации, непринятию личности. В связи с этим важно научить бакалавров не только самим правильно использовать паралингвистические и экстралингвистические средства обще-

ния, а и сформировать у них умения «считывать» их со своих собеседников.

Использование на практических занятиях курса «Основы красноречия» интерактивных методов позволит студентам не только осознать значение умения специалиста общаться с клиентом, но и реально оценить свой коммуникативный потенциал, определить для себя перспективы самосовершенствования.

Наша практика работы со студенческой аудиторией подтверждает целесообразность использования в этом случае игровых технологий, направленных на закрепление конкретных коммуникативных знаний и формирование соответствующих коммуникативных умений, расширение представления участников о жизненных и профессиональных ситуациях, приобретение ими нового, значимого для них опыта социального коммуникативного поведения.

Так, например, формированию умения анализировать невербальное поведение клиента способствует упражнение, которое мы назвали «Узнай эмоцию»: преподаватель раздает студентам карточки, на которых написаны названия эмоций. Каждый, кто получил карточку, должен, не показывая ее своим одногруппникам, изобразить позы, жестом, мимикой и озвучить эмоцию (не называя ее) при помощи экстралингвистических средств. Задание группы при этом – определить, какая именно эмоция была продемонстрирована. После этого в группе обсуждаются признаки, на основании которых участники определили характер эмоции. Это же упражнение может быть и видоизменено, если презентовать заданную эмоцию предлагается не отдельным участникам, а группам, когда каждый член группы должен выразить эту эмоцию при помощи одного определенного невербального средства общения.

Полезно от этого упражнения заключается в том, что, с одной стороны, оно позволяет расширить спектр проявления эмоций, формирует умение их идентифицировать и сопоставлять с психологическим состоянием собеседника, а с другой стороны – способствует развитию выразительности поведения.

Особое место в формировании профессиональной компетенции будущих специалистов занимает тренинговая работа, в процессе реализации которой нет пассивных наблюдателей и слушателей, обучение происходит в интерактивном режиме, а усвоение знаний и формирование соответствующих умений и навыков протекает быстрее, чем при использовании любой другой формы обучения. Способствует этому и расположение участников тренинга по кругу, что облегчает общение студентов как с преподавателем, так и друг с другом, способствует созданию атмосферы доверия в аудитории.

Использование в учебном процессе имитационных технологий, в основе которых лежит имитационно-игровое моделирование реальной профессиональной деятельности, позволяет формировать профессиональный опыт в условиях квазипрофессиональной деятельности.

Так, например, участие студентов во время практических и лабораторных занятий в деловых ролевых играх имеет важнейшее значение для формирования профессионального мышления и речи, навыков профессионального взаимодей-

ствия с объектом социально-психологического влияния. Деловая игра позволяет значительно повысить заинтересованность студентов, активизировать их внимание, глубоко понять суть изучаемых объектов и представить себя в роли специалиста, работающего как с конкретной категорией клиентов, так и в разных ситуациях по решению проблем. Игровые методы помогают раскрытию творческих способностей будущих специалистов во время поиска наиболее эффективных решений, учат не бояться возможных ошибок, приобретать опыт практической работы.

Метод конкретных ситуаций способствует формированию у студентов умений отбора и анализа наиболее важных факторов, которые вызывают проблему, актуализирует теоретические знания, способствует научному обоснованию принимаемых решений. Ситуационное обучение ориентируется на то, что знания и умения даются не как предмет, на который должна быть направлена активность студента, а как средство решения заданий в профессиональной деятельности [3; 4].

С целью анализа конкретной социально-психологической ситуации студентам можно предложить игру «Проблема на ладони», во время которой каждому участнику предлагается посмотреть на проблему со стороны таким образом, будто он держит её на своей ладони. Анализ ситуаций дает возможность обосновывать избранную позицию, проиллюстрировать ее конкретными действиями. Отстаивание этой позиции целесообразно проводить в виде дискуссии, оппонентами в которой могут выступать товарищи по группе и преподаватель.

Имитационные упражнения и тренинги, ролевые деловые игры, анализ и моделирование ситуаций с последующим командным построением «дерева целей» по решению конкретной социально-педагогической проблемы – все это, с одной стороны, позволяет привлечь внимание студентов к наиболее значимым социально-психологическим проблемам, способствует формированию мотивации их профессионального саморазвития и закреплению полученных теоретических знаний, а с другой стороны – благодаря формированию практических умений и навыков в процессе интерактивного обучения, готовит к реальной практической работе.

Практика преподавания дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки будущих психологов и социальных педагогов в высшей школе с использованием интерактивных методов дает основания для следующих выводов: 1) студенты более осмысленно и обоснованно подходят к изучению учебного материала, привыкают к систематическому, качественному и вдумчивому его усвоению, зная его значение для практической учебной и профессиональной деятельности; 2) путем активного включения в моделируемые ситуации, участия в деловых ролевых играх студенты решают профессиональные задачи и вопросы социального взаимодействия; 3) квазипрофессиональный опыт способствует развитию у будущих социальных педагогов не только познавательной активности, но и профессиональной мотивации, дает возможность связать теорию с реальной практикой. Студенту задаются контуры и контексты его будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Агаргимова В.К., Назаралиев И.А. *Основы социально-педагогических исследований*: учебное пособие. Москва, 2016.
2. Гасанова П.Г., Даудова Д.М., Мугадова С.Т., Цахаева А.А. Феномен нравственности в научной рефлексии. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2014; 4 (29): 6 – 10.
3. Мухометзянова Ф.Г., Богданова А.Х., Мухометзянов Ф.А. *Подготовка будущих педагогов-психологов на основе компетентностного подхода как конкурентоспособных специалистов*. Москва, 2011.
4. Панфилова А.П. *Инновационные педагогические технологии*. Москва, 2011.

References

1. Agaragimova V.K., Nazaraliev I.A. *Osnovy social'no-pedagogicheskikh issledovanij*: uchebnoe posobie. Moskva, 2016.
2. Gasanova P.G., Daudova D.M., Mugadova S.T., Cahaeva A.A. Fenomen нравственности v nauchnoj refleksii. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2014; 4 (29): 6 – 10.
3. Muhometzyanova F.G., Bogdanova A.H., Muhometzyanov F.A. *Podgotovka buduschih pedagogov-psihologov na osnove kompetentnostnogo podhoda kak konkurentosposobnykh specialistov*. Moskva, 2011.
4. Panfilova A.P. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii*. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 26.02.18

УДК 372.881.111.1

Drobysheva N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NNDrobysheva@fa.ru*

PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE TRAINING AND ITS PECULIARITIES FROM ACMEOLOGY STANDPOINT. The article studies an issue of professionally oriented foreign language teaching for adults from a standpoint of acmeological approach, that is a key element in training process of such people. Taking into account the specifics of training adults should influence both professional and personal self-development of individuals, if the training is oriented to their self-actualization. The analysis of major problems and barriers arising in the process of teaching foreign languages for adults as well as demanded competences of people over 50 proves the necessity of widening the methods of training in order to simplify the process of getting knowledge in foreign languages and provide its active usage in practice.

Key words: professionally oriented language training, pedagogical approach, acmeology, higher school.

Н.Н. Дробышева, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ», г. Москва, E-mail: NNDrobysheva@fa.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПОЗИЦИЙ АКМЕОЛОГИИ

В статье рассматриваются вопросы обучения иностранному языку для профессиональных целей людей старшего возраста с точки зрения акмеологического подхода, который служит одним из составных элементов в организации учебной деятельности взрослых. Учёт специфики такой категории обучаемых должен влиять как на профессиональное, так и личностное развитие индивида, если обучение направлено на его успешную самореализацию. Анализ самых важных проблем, стоящих перед педагогом иностранного языка в процессе работы со взрослыми людьми, а также ряд востребованных компетенций в профессиональной деятельности людей в возрасте за 50 лет доказывает необходимость расширения методов обучения для того, чтобы облегчить процесс приобретения иноязычных знаний и обеспечить обучаемым их активное применение на практике.

Ключевые слова: профессионально ориентированная иноязычная подготовка, педагогический подход, акмеология, вуз.

Востребованность знаний иностранного языка на современном этапе развития общества мотивирует не только молодёжь к его изучению с целью развития карьеры, возможности путешествовать и общаться с носителями других культур, но и более старшее поколение, которое можно отнести к группе «акме». Существует несколько проблем обучения взрослого как субъекта учебной деятельности, а именно: психологические барьеры, некоторое снижение интеллектуальных функций (например, ослабление концентрации внимания, замедление мысле-речевых функций, ухудшение памяти и т. д.), которые существенным образом влияют на процесс иноязычного обучения. Однако всё больше исследователей и авторов популярных книг по саморазвитию отмечают способность организма даже в зрелом возрасте генерировать новые нейроны, но только в том случае, если человек занимается интеллектуальной деятельностью, например, изучает иностранные языки. К несомненным достоинствам изучения иностранного языка именно в зрелом возрасте (принято относить к этой категории людей после 55 лет) можно отнести открытость и готовность человека к саморазвитию, способность грамотно организовать процесс обучения (включая грамотное использование самообразовательных инструментов), знание своих психофизических и умственных возможностей, а также умений, навыков; желание и осознанную необходимость получения новых знаний, ответственность и заинтересованное отношение к процессу познания чего-то нового. Кроме того, конкуренция на рынке труда заставляет людей в предпенсионном возрасте обращаться к иностранному языку как средству профессиональной коммуникации. Большим плюсом для преподавателя иностранного языка является тот факт, что у взрослого человека уже в достаточной мере сформирован понятийный аппарат, развит интеллект, построена система оценок и предпочтений, существуют ценностные ориентации, он может сдерживать свои эмоциональные порывы (в отличие от детей, например), у него есть установки на достижение целей и понятия о средствах их достижения, развито самосознание и самоконтроль (что является одним из ключевых психологических качеств в процессе изучения неродного языка). Появление нового вида учебной деятельности людей солидного возраста неразрывно связано с их общим контекстом жизнедеятельности и акмеологическим подходом к обучению.

Акмеология признана наукой и входит в концепт психологии развития индивида. Ее основоположником принято считать Н.А. Рыбникова, который еще в 30-х годах прошлого века предложил связывать данный термин именно с наукой о развитии зрелых людей. В наши дни акмеология считается «научным спо-

собом изучения максимальных возможностей человеческой природы» [1, с. 11] и изучает «совершенствование личности (а также ее качества индивида и индивидуальности) в жизни, деятельности, профессии, приводящее к максимальной самореализации самой личности и оптимальному способу осуществления – стратегичности – жизни, высокому профессионализму, компетентности деятельности, профессии. Совершенствование личности в своем сущностном качестве означает оптимальную интеграцию её психологической, духовной, нравственной, профессиональной культуры» [1, с. 34].

Эмпирические исследования автора на основе опроса и бесед с обучающимися (людьми, старше 45 лет) на курсах повышения квалификации в Финансовом университете совпадают с мнением отечественных и зарубежных психологов (Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалева, А. Маслоу, К. Роджерс, У. Шай и др.) о том, что способность субъекта принять и адаптироваться к статусу обучающегося на этапе взрослости представляет довольно сложную задачу для индивида. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в основе процесса обучения взрослых лежат определенные, присущие только этому процессу, принципы. Например, О.Г. Барвенко утверждает, что в акмеологическом процессе обучения «ведущая роль принадлежит самому обучающемуся; субъект учебной деятельности стремится к самореализации и осознает себя способным к этому; взрослого обучающегося характеризует жизненный опыт, который может быть важным источником обучения; целью обучения взрослого является решение конкретной жизненной задачи; взрослый субъект учебной деятельности рассматривает безотлагательно реализовать полученные знания» [2].

Помимо упомянутых выше положительных аспектов, педагоги-практики отмечают наличие барьеров в процессе акмеологического развития индивида в области иноязычных навыков, которые можно в упрощенном виде представить в виде схемы (рис.1). Отношение к ним спорное: некоторые обучаемые рассматривают барьеры как благо и стимул, мотивирующий к изучению иностранного языка («Я перешагнул этот барьер, я получаю удовольствие от преодоления трудностей»), некоторые опускают руки («Я слишком стар, чтобы напрягаться и обучаться новому, у меня все равно ничего не получится»).

Учёными-теоретиками и практиками (например, Б.Д. Парыгиным, Л.А. Поварницыной, А.К. Марковой, И.А. Зимней) были определены основные виды барьеров: психофизиологические, коммуникативные, информационные, интерактивные, организационные, эмоциональные, смысловые, личностные. Для педаго-

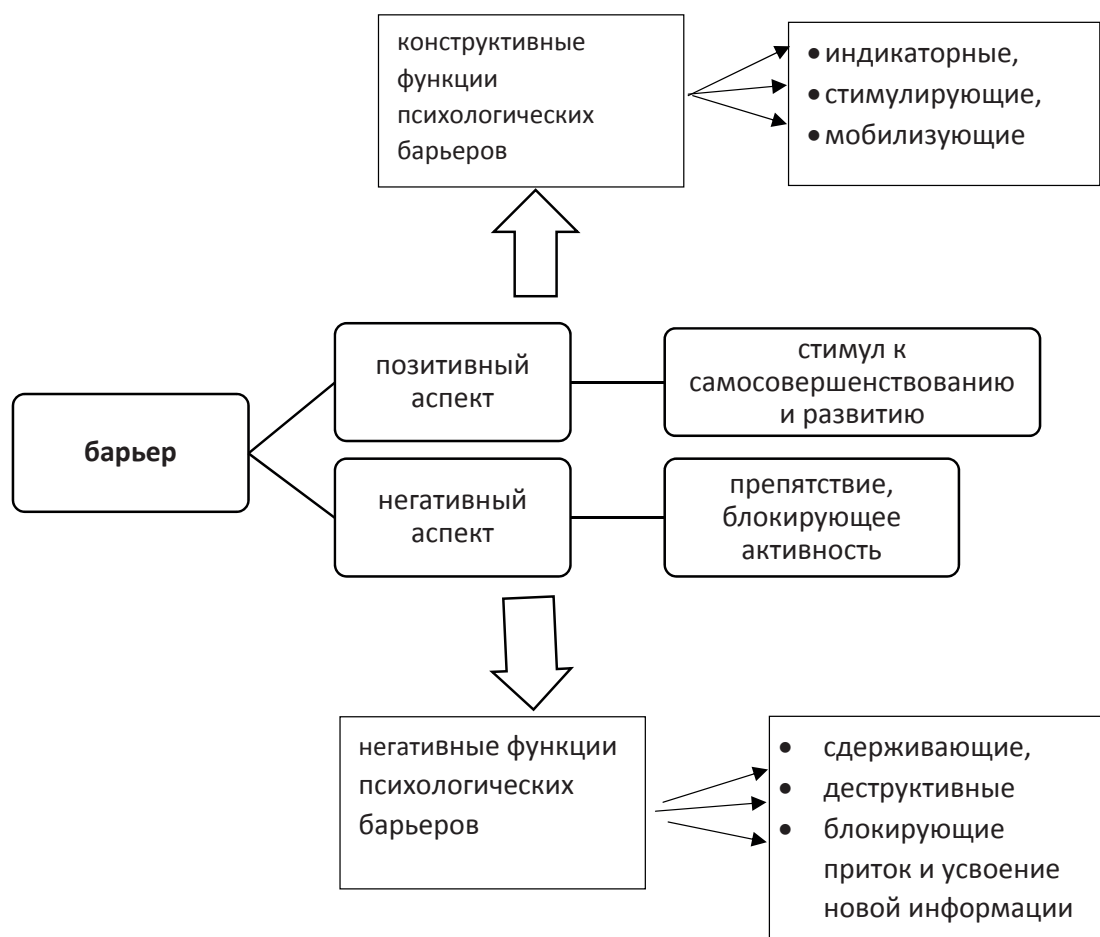


Рис. 1. Влияние психологических барьеров на скорость приобретения иноязычных знаний

гов дисциплины «Иностранный язык» в рамках акмеологического подхода особый интерес представляют барьеры в процессе обучения людей в возрасте и пути их преодоления. Во-первых, следует отметить, что в современной педагогической психологии барьер в обучении рассматривается как «сложное субъективное психологическое явление, проявляющееся негативными эмоци-

ями, ограничивающее познавательные возможности индивида и препятствующее построению эффективного учебного процесса» [3, с. 61 – 67]. Во-вторых, эмпирические исследования автора показывают, что наряду с общепринятыми, можно добавить специфические признаки в каждой группе барьеров в процессе акмеологического обучения иностранному языку (табл. 1).

Таблица 1

Виды барьеров и их признаки, значимые для аксиологии иноязычного обучения

Группы барьеров	Признаки	Особенности влияния в иноязычном обучении
психофизиологические	игнорирование законов психологии восприятия и индивидуальных особенностей обучаемого (когнитивной, мотивационной, эмоциональной сферы, поведенческих ресурсов)	учет особенностей темперамента обучаемого и развитости его каналов восприятия
информационно-репрезентативные	различия в индивидуальных системах репрезентации и восприятия информации	необходимость грамотного структурирования учебной информации, приемлемый для индивида темп ее предъявления
рефлексивно-оценочные	проблемы в области применения оценочных воздействий (собственных и внешних)	совершенствование навыков рефлексивной деятельности; сравнении себя сегодняшнего с собой вчерашним, а не с другими
эмоционально-волевые	актуализация негативных следов эмоциональной памяти при столкновении с учебной задачей, общего неблагоприятного индивидуально-эмоционального фона учебной активности, эмоциональное отторжение партнера(ов)	организация благоприятной иноязычной среды и выбор правильных методов поощрения; учет психо-эмоциональных особенностей обучаемых в процессе работы в парах или мини-группах; преподаватель – речевой партнер, а не ментор
смыслоориентированные	отвержение / неправильная интерпретация Другого как носителя определенных смыслов, ценностей, мотивов деятельности	развитие толерантного отношения к ситуации взаимодействия, к себе и к партнеру по совместной деятельности
средовые	преграды макросоциального, микросоциального и субъективного уровня	выстраивание продуктивных взаимоотношений со всеми участниками образовательного пространства

Таблица 2

Специфичность дисциплины «Иностранный язык»

Основные положения	Исследователи данного явления
• соотнесенность с родным языком	М. Сигуан, У.Ф. Макки
• безграничность предмета изучения	Б.В. Беляев, А.А. Алхазидзе
• недостаточная плотность общения	А. Леонтьев, В.Л. Скалкин
• специфичность направление путей овладения	Л.С. Выготский
• эвристичность предмета изучения	Е.И. Пассов
• неполная включенность иностранного языка в предметно-коммуникативную деятельность	В.А. Артемов, Г.А. Китайгородская
• неоднородность предмета изучения	И.А. Зимняя
• составность процесса иноязычного обучения из научения отдельным видам речевой деятельности	Н.С. Харламова, З.И. Клычникова
• закрытость предметной отнесенности	Р.П. Мильруд
• сложность формирования билингвального сознания	И.А. Зимняя, Б.В. Беляев, М.Сигуан
• многофакторность предмета изучения	Е.Д. Божович, М.К. Кабардов

В-третьих, практика показывает, что ключевую роль в процессе акмеологического обучения иностранному языку играют именно способности и возможности обучаемого преодолеть указанные в таблице барьеры, а также работа над его индивидуальными качествами личности: ригидностью, отрицательным отношением к инновациям, боязнью проявить самостоятельность, пассивностью, эмоциональной нестабильностью, безответственностью или повышенной ответственностью и перфекционизмом, высоким уровнем личной тревожности.

Как предмет обучения иностранный язык имеет набор специфических характеристик и общепринятых положений, которые необходимо учитывать в процессе акмеологического обучения в рамках профессиональной подготовки (таб. 2).

В процессе акмеологического обучения профессиональному иностранному языку педагогам приходится решать ряд специфических проблем, а именно:

- выступать посредниками между феноменом родной и иной культуры (в том числе культуры деловых отношений и правил ведения бизнеса в разных странах);
- постоянно стимулировать внутреннюю мотивацию к изучению иностранного языка для профессиональных целей;
- способствовать максимально близкому сопряжению двух языковых реальностей (преподавателя и обучаемого);
- формировать не только индивидуальный стиль освоения неродного языка, но и выстраивать вектор иноязычного развития

индивида на перспективу с учетом востребованности данного вида деятельности в сфере профессиональных интересов обучаемого;

- стимулировать когнитивные, эмоциональные и смысловые сферы обучаемого (т. е. ориентировать их направленность на освоение новой языковой реальности);
- развивать иноязычные способности, коммуникативную гибкость, интерес к постоянному познанию, психологическую (осознанную) включенность в процесс обучения через призму профессиональных интересов;
- использовать все доступные возможности для реализации полученных теоретических знаний на практике (в процессе профессиональной деятельности);

Рассмотрев некоторые особенности обучения профессиональному иностранному языку с позиций акмеологии, можно сделать вывод о том, что наука эта будет развиваться и дальше, поскольку средняя продолжительность жизни человека увеличивается, и ему присущи на протяжении всей жизнедеятельности желания и стремления к саморазвитию. Иностранный язык в этом случае может быть и средством, и целью, и востребованным элементом в процессе самореализации и профессионального совершенствования, и творческим процессом, который способствует возникновению не только новых нейролингвистических связей, но и помогает поднять жизнь индивида на новый уровень.

Библиографический список

1. Козлова Н.В. *Психолого-акмеологическое знание в системе высшего профессионального образования*: учебное пособие для слушателей дополнительной профессиональной образовательной программы получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» и студентов психологических специальностей. Томск, 2007.
2. Барвенко О.Г. *Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ставрополь, 2004.
3. Вавилова Л.Н., Гуляева М.А. *Организационно-дидактические средства предупреждения барьеров слушателей при дистанционном повышении квалификации в системе непрерывного образования*. Москва, 2015; 5: 61 – 67.

References

1. Kozlova N.V. *Psichologo-akmeologicheskoe znanie v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya slushatelej dopolnitel'noj professional'noj obrazovatel'noj programmy polucheniya dopolnitel'noj kvalifikacii «Prepodavatel' vysshej shkoly» i studentov psichologicheskikh special'nostej. Tomsk, 2007.
2. Barvenko O.G. *Psichologicheskie bar'ery v obuchenii inostrannomu yazyku vzroslykh*. Dissertaciya ... kandidata psichologicheskikh nauk. Stavropol', 2004.
3. Vavilova L.N., Gulyaeva M.A. *Organizacionno-didakticheskie sredstva preduprezhdeniya bar'erov slushatelej pri distancionnom povyshenii kvalifikacii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya*. Moskva, 2015; 5: 61 – 67.

Статья поступила в редакцию 27.02.18

УДК 371.487

Eryomina I.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of State and Legal Disciplines, Crimean Branch of Russian State University of Justice (Simferopol, Russia), E-mail: i.eryomina27@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 (Russia), E-mail: emelianova84@mail.ru

DEVELOPMENT OF VALUABLE ORIENTATIONS IN EDUCATIONAL SYSTEM OF A UNIVERSITY. The article addresses a problem of improving the educational system. The authors propose to increase the capacity of bringing up education to carry out the development of value orientations, not only as a special discipline, but also in the form of relevant aspects, organically included in the usual student discipline. Any academic discipline has a philosophical potential. The development of valuable orientations of students is the formation of civil qualities such as love of the country, pride in its achievements and successes, respect for its historical past, cultural traditions, the awareness of their belonging to the Russian culture, the assimilation of its wealth, the love of their native land, their loved ones, family, respect for other people and their culture.

Key words: values, citizenship, pedagogical conditions, education and training.

И.С. Ерёмина, д-р пед. наук, доц., зав. каф. государственно-правовых дисциплин, Крымский филиал Российского государственного университета правосудия, г. Симферополь, E-mail: i.eryomina27@mail.ru

О.В. Емельянова, ст. преп. каф. информационного и технического обеспечения, Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: emelianova84@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ВУЗА

В статье рассматривается проблема совершенствования образовательной системы. Авторы предлагают для повышения воспитывающего потенциала образования осуществлять развитие ценностных ориентаций не только в виде специальной дисциплины, но и в виде соответствующих аспектов, органически включенных в привычные студентам дисциплины. Любая учебная дисциплина обладает мировоззренческим потенциалом. Развитие ценностных ориентаций студентов заключается в формировании таких гражданских качеств как: любовь к Родине, гордость за ее достижения и успехи, уважение к ее историческому прошлому, культурным традициям, осознание своей принадлежности к российской культуре, усвоение ее богатства, любовь к родным местам, своим близким, семье, уважение к другим народам и их культуре.

Ключевые слова: ценностные ориентации, гражданственность, педагогические условия, воспитание и обучение.

В последнее время государственная политика России в области образования существенно изменилась. Так, Закон «Об образовании» [1] закрепляет новую концепцию в высшем образовании – многостороннее интеллектуально-духовное развитие специалиста. Образование представляет собой единство воспитания и обучения. Современная образовательная система направлена на освоение обучающимися правил и норм общепринятых отношений между человеком и обществом.

Цель современного образования – подготовка студенческой молодежи к ответственной и осмысленной жизнедеятельности в правовом демократическом государстве, гражданском обществе. Поэтому повышение воспитывающего потенциала образования является успехом в достижении данной цели, что предполагает развитие ценностных ориентаций у обучающихся.

В настоящее время развитие ценностных ориентаций студенческой молодежи является предметом анализа в работах Ш.А. Амонашвили, Н.М. Борытко, Б.С. Гершунского, Г.Я. Гревцовой, А.Н. Джуринского, И.С. Ерёминой, А.С. Запесоцкого, В.П. Киселева, А.Ф. Киселева, В.Т. Лисовского, А.В. Мудрика, О.Н. Полухина, Г.Н. Филонова.

«Обзор материалов (выступлений представителей государственной власти, публицистики, статистических данных, работодателей и др.) и практической деятельности педагогов показал, что в современной системе высшего образования доминирует традиционное обучение, которое проверено временем, но уже не в полной мере соответствует современным требованиям: воспитание у индивида духовно-нравственных, интеллектуальных качеств, которые содействовали бы развитию у него высокого профессионализма, социальной мобильности, творческого потенциала, духовной зрелости, гражданственности, гуманности, толерантности.

Анализ рассматриваемых источников позволил определить отсутствие единства между требованиями социума к усовершенствованию результативности в работе современных вузов, обеспечивающих становление нравственной позиции студентов, и уровнем практического осуществления их профессиональной подготовки, что определяет актуальность исследуемой проблемы.

Вузы всегда являлись центрами подготовки высококвалифицированных специалистов. Исторической традицией любого высшего учебного заведения является обучение и воспитание студенческой молодежи, независимо от их будущей профессии.

Большое внимание уделяется развитию способности рассматривать свою будущую деятельность по профессии с точки зрения духовно-нравственных начал: любовь к Родине, гордость за ее достижения и успехи, уважение к ее историческому прошлому, культурным традициям, осознание своей принадлежности к российской культуре, усвоение ее богатства, любовь к родным местам, своим близким, семье, уважение к другим народам и их культуре.

Считаем, что при профессиональном обучении формирование ценностных ориентаций у будущих специалистов является единым органичным процессом. Формирование ценностных ориентаций у обучающихся вуза заключается в развитии их гражданственности.

Многолетний опыт исследования авторов по проблеме развития гражданственности показывает, что студенческий возраст наиболее оптимальный для формирования гражданственности. Личность в этот возрастной период проявляет больше всего стремлений к самоутверждению и самостоятельности; не удовлетворена своим пассивным положением. Студенческий возраст – время активных проявлений социальных интересов и формирования жизненных идеалов; наибольшей ориентации на внутреннее саморегулирование поведения, самооценку.

Развитие гражданских качеств личности в образовательной системе вуза следует осуществлять не только в виде специальной дисциплины, но и в виде соответствующих аспектов, органически включенных в привычные студентам дисциплины. У любой учебной дисциплины имеется возможность развивать гражданственность обучающихся.

Развития гражданственности обучающихся необходимо начинать с создания педагогических условий, способствующих овладению ими знаний о гражданственности.

Ведущая роль в этом процессе отводится учебным дисциплинам гуманитарного цикла. Опыт преподавания государственно-правовых дисциплин показал, что теория государства и права, проблемы теории государства и права, конституционное право России, история отечественного государства и права, история государства и права зарубежных стран, муниципальное право, международное право, юридическая техника имеют большой гуманитарный потенциал для развития гражданственности будущих специалистов.

Поскольку гражданственность будущего специалиста определяется тем, как он понимает свои права и свободы и умеет

использовать их на практике; способен вести позитивный диалог с властью, другими гражданами; относится к своей деятельности с определенной оценкой, согласовывая интересы и потребности свои и общества, государства. Гражданская позиция любого человека основывается на нравственности и сути духовных законов, на исполнении нормативных предписаний и моральных принципов [2, с. 56]. Поэтому во время учебных занятий государственно-правового цикла студентов знакомят с такими важными понятиями, как «исполнение обязанностей»; «гражданство»; «права и обязанности»; «законность, ее требования и принципы»; «правовая культура»; «реализация прав и законных интересов»; «политическая система общества» и др. [3, с. 16].

Усвоение информации о гражданских качествах при изучении учебной дисциплины «Теория государства и права» включает в себя овладение духовно-нравственными знаниями, что является методологической базой для приобретения в дальнейшем знаний по гражданской проблематике, и, одновременно, происходит воспитание гражданских качеств обучающихся.

Создание мировоззренческих ситуаций является ведущим средством развития гражданственности обучающихся, которое заключается в выдвигании и обсуждении проблемных вопросов с выдвижением собственных взглядов и позиций и их защитой. Положительный результат в таких педагогических условиях закрепляет мировоззренческую позицию студента, а поражение способствует её пересмотру или дальнейшему обоснованию. Толкование педагогом какой-либо прописной истины в данном случае является вспомогательным, а не главным средством в становлении субъектной позиции студента. К примеру, во время преподавания учебной дисциплины «Конституционное право России» создание мировоззренческих ситуаций оправдывает

себя при рассмотрении следующих тем: «Конституционные основы правового положения человека и гражданина. Гражданство РФ», «Основы Конституционного строя РФ», «Общественно-политические права и свободы граждан РФ. Конституционные обязанности граждан РФ» и др.

Аналогичным способом можно строить работу на аудиторных занятиях, создавая социально значимые ситуации, в том числе и путем имитации будущей деятельности по профессии. Например, предметная область учебной дисциплины «Юридическая техника» позволит создать социально и мировоззренчески значимые задачи (ситуации) при освоении материала, начиная с темы «Структурное построение и оформление правовых документов», и впоследствии при изучении правореализационной и правоприменительной юридической техники.

«Приоритет проблемного, поискового, исследовательского методов при изучении материала будет способствовать тому, что при усвоении дисциплин государственно-правового цикла основной упор делается не на заучивание понятий и определений, а на изучение их сущности и содержания. Важным итогом является развитие гражданственности курсанта как качества его личности, что определяет его гражданскую зрелость и в целом личностный рост как будущего специалиста» [4, с. 33; 5, с. 104].

Итак, при преподавании учебных дисциплин для развития ценностных ориентаций (гражданственности) педагогу следует свою педагогическую деятельность направлять на:

- овладение студентами знаниями из предметной области учебных дисциплин в единстве с духовно-нравственными принципами (основами гражданственности);
- воспитание обучающихся в соответствии с общепринятыми духовно-нравственными нормами при изучении учебных дисциплин государственно-правового цикла.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273. *Российская газета*. 2012; 31 декабря.
2. Ильин И.А. *Наши задачи. Историческая судьба и будущее России*: статьи 1948 – 1954 гг.: в 2-х т. Т. 1. Москва, 1992.
3. Ерёмина И.С. Опыт развития гражданственности у курсантов и слушателей Дальневосточного юридического института МВД РФ. *Российский следователь*. 2011; 1: 15 – 17.
4. Дворянкина Е.К., Ерёмина И.С. Теория и практика развития гражданственности средствами государственно-правовых дисциплин. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2011; 34 – 37.
5. Сергеев В.В. Формирование демократической гражданственности в социально-профессиональной среде сотрудников органов внутренних дел: вопросы теории и практики. *Защита и обеспечение прав человека в деятельности милиции*: сборник учебных курсов. Пермь: Центр помощи пострадавшим от насилия и торговли людьми 2010.

References

1. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29.12.2012 № 273. *Rossijskaya gazeta*. 2012; 31 dekabrya.
2. Il'in I.A. *Nashi zadachi. Istoricheskaya sud'ba i budushee Rossii*: stat'i 1948 – 1954 gg.: v 2-h t. T. 1. Moskva, 1992.
3. Eremina I.S. Opyt razvitiya grazhdanstvennosti u kursantov i slushatelej Dal'nevostochnogo yuridicheskogo instituta MVD RF. *Rossijskij sledovatel'*. 2011; 1: 15 – 17.
4. Dvoryankina E.K., Eremina I.S. Teoriya i praktika razvitiya grazhdanstvennosti sredstvami gosudarstvenno-pravovyh disciplin. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2011; 34 – 37.
5. Sergeev V.V. Formirovanie demokraticheskoy grazhdanstvennosti v social'no-professional'noj srede sotrudnikov organov vnutrennih del: voprosy teorii i praktiki. *Zaschita i obespechenie prav cheloveka v deyatel'nosti milicii*: sbornik uchebnyh kursov. Perm': Centr pomoschi postradavshim ot nasiliya i trgovli lyud'mi 2010.

Статья поступила в редакцию 27.02.18

УДК 811

Zolotukhina I.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Special Education, Institute of Continuous Education, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: irina_zolotuhina@mail.ru
Goncharova I.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professor, Department of Preschool and Special Education, Institute of Continuous Education, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: irina.i.goncharova@mail.ru

BASIC ASPECTS OF DESIGN OF HEALTH-SAVING SPACE OF COOPERATION BETWEEN A KINDERGARTEN AND A ELEMENTARY SCHOOL. The article observes some aspects of the design of the health-saving space of kindergarten and primary school interaction on the basis of the most significant provisions: a systematic approach to the design of the educational space, the relationship between its composition, structure and functions, structural unity and the interrelationship of the educational space at all levels of its formation and functioning. The basic aspects of forming of culture of health of growing up man are reflected, in that we inlay a sequence and continuity of educating to the health; interdepartmental going near the decision of the problems related to the health and providing of support and defence of childhood; increase of level of sanitary-hygenic and elucidative work on the problems of health; creation of steady public opinion on cultivation of health.

Key words: pedagogical projecting, health escaping space, multilevel projects, health culture.

И.П. Золотухина, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и специального образования, Институт непрерывного педагогического образования, Хакассский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: irina_zolotuhina@mail.ru

И.И. Гончарова, д-р пед. наук, доц., проф. каф. дошкольного и специального образования, Институт непрерывного педагогического образования, Хакассский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: irina.i.goncharova@mail.ru

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена некоторым аспектам проектирования здоровьесберегающего пространства взаимодействия детского сада и начальной школы на основе наиболее значимых положений: системный подход к конструированию образовательного пространства, взаимосвязь между его составом, структурой и функциями, структурное единство и взаимосвязь образовательного пространства на всех уровнях его формирования и функционирования. Отражены основные аспекты формирования культуры здоровья подрастающего человека, в которую мы вкладываем последовательность и непрерывность обучения здоровью; межведомственный подход к решению проблем, связанных со здоровьем и обеспечения поддержки и защиты детства; повышение уровня санитарно-гигиенической и просветительской работы по проблемам здоровья; создание устойчивого общественного мнения на культивирование здоровья.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, здоровьесберегающее пространство, разноуровневое конструирование, культура здоровья.

Теория проектирования состоит из знаний по определению методов деятельности и технологий ее организаций и организации способов взаимодействия при принятии решений по разрешению социальных проблем, подходов к документированию, анализу существующих решений и из умений комплексно, целесообразно и эффективно использовать разработанные решения для разрешения сходных проблем, построения новых систем и их частей. Педагогическое проектирование также содержит в себе весь этот теоретический комплекс и практический опыт, но относительно преобразования педагогических систем [1, с. 12]. Проектирование совершенствования педагогических систем требует при решении конкретных задач заново заимствовать данные из фундаментальных областей знаний и создавать особую для данного случая систематизацию этих знаний. Таким образом, при проектировании здоровьесберегающего пространства взаимодействия детского сада и начальной школы, для нас имели особое значение следующие общие выводы:

- педагогическое проектирование является направлением теории педагогики и практической деятельности исследователей, связанной с определением, обоснованием, экспертизой и представлением способов решений, которые позволяют повысить эффективность педагогической практики;
- педагогическое проектирование можно рассматривать как структурные и процессуальные характеристики деятельности, направленной на разрешение проблем в педагогическом процессе;
- педагогическое проектирование является одним из механизмов функционирования и развития образовательных систем и может быть термином социально-педагогического управления;
- объектом педагогического проектирования являются педагогические системы различного уровня и характера или их структурные компоненты, которые также исследуются во взаимосвязи с системой в целом;

- педагогическое проектирование – продуктивная деятельность: продуктом деятельности является проект и программа его реализации в практике образования, а также результаты образования, которые имеют место при реализации проекта;

- проектирование связано с индивидуальным и коллективным научным и практическим опытом его субъектов, их конструктивной и творческо-преобразовательной деятельностью.

Мы рассматриваем педагогический проект как возможность реального практического преобразования того, что имеется в каждом конкретном случае, в то, что мы намереваемся достигнуть или создать в определенное время [2, с. 34]. Именно так происходило в случае проектирования инновационных преобразований во взаимодействии детского сада «Хрусталик», общеобразовательных школ №3, 20, находящихся в Центральной части города Абакан, в микрорайоне «Восточный». Конкретная адресность проекта – также один из принципов этой деятельности.

Если исходить из специфики социального проектирования в России, то можно вести речь о двух возможных стратегиях собственно педагогического проектирования как разновидности социального.

Первая стратегия связана с традиционным проектированием по уже существующим конкретным моделям (образцам, аналогиям и т. п.) той или иной деятельности, на которые педагоги в новой ситуации ориентируются как на некую точку отсчета принимаемых решений и которые детерминируют их деятельность.

Вторая стратегия социально-педагогического проектирования связана с тем, что подобного прототипа нет. Даже если есть некий идеал, то неясен путь, который ведет к этому идеалу. Более того, предпринимая те или иные шаги, создатели проекта не могут с полной уверенностью сказать, что совершены именно те действия, которые необходимы. Именно такая стратегия реализуется, когда в основу полагается личность ребенка и его свободный выбор. Тогда задачей педагогики становится создание условий для максимального раскрытия потенциала ребенка, а уникальность личности делает невозможным унификацию методик образования [3, с. 45].

В создании здоровьесберегающего пространства детского сада и общеобразовательных школ №3, 20, мы придерживались второй стратегии, когда структура детского сада и начальной школы, их концепция, программа развития рождались и утверждались постепенно, претерпевая изменения в соответствии с новыми условиями. Более того, мы считаем, что находимся в самом начале пути, когда только стали определяться приоритетные направления этой деятельности.

Как уже отмечалось выше, социально-педагогическое проектирование носит характер разноуровневого конструирования, включая пять возможных этапов:

- 1) разработка теоретического обоснования проекта
- 2) разработка моделей, реализация которых в определенной последовательности приводит к желаемым результатам;
- 3) разработка инструментария: методов, приемов, способов воздействия и взаимодействия;
- 4) создание пакета критериев и методов замера результатов;
- 5) разработка этических норм поведения людей и правовых аспектов проектируемого процесса.

Названные этапы нашли отражение в проектировании модели здоровьесберегающего пространства взаимодействия детского сада и начальной школы. Мы выделяем следующие уровни проектирования: цели; принципы моделирования, компонентный состав, методики, критерии. Таким образом, модель для нас – это форма, оболочка, внутри которой развивается единый педагогический процесс, имеющий свое содержание, методы и технологии воспитания, обучения и развития детей.

Задачи исследования потребовали разработать технологическую карту проектирования здоровьесберегающего пространства взаимодействия детского сада и начальной школы (см. схему 1). При этом мы опирались на следующие наиболее значимые положения: системный подход к конструированию воспитательного пространства, взаимосвязь между его составом, структурой и функциями, методологию проектирования воспитательного пространства как многоуровневой системы, структурное единство и взаимосвязь воспитательного пространства на всех уровнях его формирования и функционирования [4, с. 18].

Для решения сложных задач, которые встали перед педагогическим коллективом детского сада и начальной школы, была создана следующая его инфраструктура:

- **финансовая служба** – определяет новые возможности внебюджетного финансирования детского сада и начальной школы за счет средств, получаемых от выполнения договоров, банковских кредитов, реализации научной и товарной продукции, добровольных пожертвований и целевых взносов юридических и физических лиц, введения дополнительных предметов и курсов сверх сетки часов учебного плана, проведения опытно-экспериментальных, научно-исследовательских, научно-методических работ с учетом потребностей региона;

Технологическая карта проектирования здоровьесберегающего пространства взаимодействия детского сада и начальной школы

Цели моделирования	1) комплексное развитие личности ребёнка в процессе воспитания и обучения; 2) реализация гуманистического, личностно-ориентированного подхода к педагогической и психологической подготовке детей к успешному обучению в школе; 3) коррекция и укрепление физического и психического развития каждого ребёнка; 4) реализация программы комплексного развития личности ребёнка-дошкольника и его успешного обучения в школе при использовании нестандартного здоровьесберегающего оборудования; 5) создание многоуровневого здоровьесберегающего воспитательного пространства детского сада и начальной школы, обеспечивающего оптимизацию жизнедеятельности детей с целью сохранения их здоровья, соблюдение преемственности здоровьесберегающей деятельности в семье и школе;
Принципы моделирования	- целенаправленность; - иерархичность организации; - эвристичность деятельности; - вероятностное прогнозирование
Педагогическая технология моделирования	- определение исходных теоретических положений; - этап планирования (ценностно-целевой аспект); - этап реализации модели (содержательно-процессуальный аспект); - этап оценивания, коррекции, реконструирования
Критерии эффективности	- высокий уровень физической, педагогической и психологической готовности ребёнка к успешному обучению в школе; - более успешная адаптация ребёнка к учебной деятельности;

- **Служба качества** – этот так называемый «внутренний маркетинг» осуществляется силами воспитателей и учителей, которые систематически отслеживают посредством анкетирования, насколько образовательный процесс в детском саду и начальной школе удовлетворяет потребностям морфологического развития и психофизической подготовки детей к переходу в школу;

- **Социально-педагогическая служба** – организация внеучебной воспитательной работы с детьми, родителями и общественностью, выявление интересов и потребностей детей, трудностей и проблем, причин конфликтных ситуаций, работа по социальной защите и т. д.;

- **Медицинская служба** решает вопросы диагностики и профилактики здоровья ребёнка, а также пропаганды здорового образа жизни среди детей. Медицинским работником организуются (для родителей и педагогов) консультации лечебного характера, различные оздоровительные мероприятия. Знания о состоянии здоровья своих подопечных позволяют своевременно предупреждать любые неврозы, способные развиваться у ребёнка на основе того или иного недуга. В детском саду «Хрусталик» создана медицинская служба, которая позволяет не только оказывать квалифицированную помощь заболевшему ребёнку, но и проводить профилактическое обследование и лечение ослабленных детей.

- **Психологическая служба** – осуществляет диагностику состояния здоровья детей, выявляет причины и типы девиантного и дезадаптивного поведения, ведёт индивидуальную коррекционную работу, осуществляет консультирование родителей;

- **Методическая служба** – содействует углублению теоретической подготовки и повышению педагогического мастерства педагогов по вопросам педагогики и психологии здоровья, а также рациональной организации и более эффективному использованию их рабочего времени;

- **Аттестационная служба** – осуществляет подготовку образовательных учреждений к процедуре самоаттестации.

К комплексу общих неблагоприятных факторов, формирующих нездоровье современных детей, относятся: ухудшение экологической обстановки, недостаточное и несбалансированное питание, стрессовые воздействия, связанные со снижением экономического благополучия семей, социальной напряжённостью в обществе, распространение вредных привычек через средства массовой информации, родителей. Принимая во внимание определение здоровья, которое было дано Всемирной Организацией Здравоохранения как состояния физического, психического и социального благополучия, а не отсутствия болезни и видимых физических недугов, мы пришли к необходимости создания здоровьесберегающего пространства на основе интеграции воспитывающего, обучающего и оздоровительного воздей-

ствия на детей в условиях современного детского сада и начальной школы.

В результате научных поисков педагогическим коллективом дошкольного учреждения были сформулированы наиболее значимые концептуальные черты развивающего здоровьесберегающего образовательного пространства данных образовательных учреждений.

- Соединение в единый комплекс и подчинение цели развития личности дошкольника и младшего школьника всех составных частей жизни детского сада и начальной школы, движение от разрозненных воспитательных воздействий к целостному образовательному организму. Максимальное использование воспитательного потенциала коллектива.

- Организация жизнедеятельности дошкольников и младших школьников как основы воспитательного процесса. Дети не только готовятся к будущей взрослой жизни, но и живут реальной жизнью. Поэтому в детском саду и начальной школе должна быть создана атмосфера жизнедеятельности, наполненная разнообразными делами.

- Обучение и воспитание – две важнейшие взаимосвязанные функции детского сада и начальной школы. Можно многое научить растущую личность, но при этом не привить ему чувство справедливости, человечности, доброты, не сформировать любознательность, принципиальность, деловитость. В то же время образовательное учреждение может сформировать эти чувства и качества, но не дать современного образования. В связи с этим необходимо неуклонно повышать воспитывающий характер образования и образовательный эффект воспитания.

- Неуклонная гуманизация межличностных отношений. Отказ от авторитарности, грубости, насилия над маленьким человеком (как скрытого, так и явного), которые губят его как личность.

В основу педагогической концепции рассматриваемого взаимодействия легли идеи социальной реабилитации и целенаправленного воздействия среды на личность (А.С. Макаренко), современных воспитательных систем (В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова, Л.И. Новикова), антропологические подходы (П.П. Блонский, Л.С. Выготский), идеи гуманизации пространства детства (Я. Корчак, Ш.А. Амонашвили, И.Д. Демакова).

Проектирование модели здоровьесберегающего пространства в своей основе содержит целостную и целенаправленную систему формирования культуры здоровья подрастающего человека, в которую мы вкладываем последовательность и непрерывность обучения здоровью; интегративность и междомственный подход к решению проблем, связанных со здоровьем и обеспечения поддержки и защиты детства; повышение уровня санитарно-гигиенической и просветительской работы по проблемам здоровья; создание устойчивого общественного мнения на

культивирование здоровья; уделение самого пристального внимания вопросам формирования культуры отдыха для обеспечения подготовки маленького человека к следующему «трудовому» дню; повышение ответственности должностных лиц за здоровье детей; создание условий на воспитательных пространствах детского сада и начальной школы, способствующих повлиять на образ жизни воспитанников в контексте укрепления и сохранения их здоровья; психолого-педагогическое и валеологическое сопровождение ребёнка; объективизация состояния здоровья детей на основе комплексного мониторинга; создание информационной базы по возрастным особенностям здоровья и прогнозированию индивидуального здоровья; определение контингента учащихся, требующих различных подходов по профилактике и общему оздоровлению.

Выстраивая здоровьесберегающее пространство, способствующее не только повышению культуры здоровья ребёнка, но и его самообучению, мы пришли к выводу, что дошкольное воспитание является важнейшим начальным звеном непрерывного образования, одна из главных задач которого – заложить потенциал обогащённого развития личности ребёнка.

Здоровьесберегающее пространство призвано было создать не только адаптивную, но и адаптирующую систему, обладающую способностью активно влиять на формирование здоровой во всех отношениях личности, помочь каждому ребёнку достичь оптимального уровня интеллектуального развития в соответствии с его природными задатками и способностями [4, с. 23]. Изменяя в процессе практики спроектированную среду, педагогический коллектив старался добиваться гибкости (изменчивости) образовательной системы, тем самым обеспечивая индивидуальные условия для комплексного развития каждого ребёнка.

Таким образом, специально созданное единое здоровьесберегающее пространство образовательных учреждений, насыщенное методиками здоровьесберегающей педагогики, позволяют вести оздоровительно-профилактическую работу с детьми в течение всего времени их пребывания в детском саду и начальных классах: в процессе игры, игровых занятий, прогулок, упражнений, дневного сна, закаливающих процедур. В результате реализуется основная задача – сохранить и развить психическое и физическое здоровье ребёнка и сформировать устойчивую потребность ходить в школу и вести здоровый образ жизни.

Библиографический список

1. Грабенко Т.Н. Зинкевич-Евстигнеев Т.Д. *Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры: методическое пособие для педагогов, психологов и родителей*. Санкт-Петербург: Детство Пресс, 2013.
2. Григорьев Д.В., Кулешова И.В., Степанов П.В. *Личностный рост ребёнка как показатель эффективности воспитания: методика диагностирования*. Тула, 2012.
3. Мельникова И.Е. *Психологические механизмы адаптации дошкольников*. Санкт-Петербург: Издательство Рос. гос. пед. ун-та, 2012.
4. *Методические рекомендации по применению конструктора-тренажера «Тропинка»*. Красноярск: ККИПКРО, 2013.

References

1. Grabenko T.N. Zinkevich-Evstigneev T.D. *Korrekcionnye, razvivayushchie i adaptiruyushchie igrы: metodicheskoe posobie dlya pedagogov, psihologov i roditel'ev*. Sankt-Peterburg: Detstvo Press, 2013.
2. Grigor'ev D.V., Kuleshova I.V., Stepanov P.V. *Lichnostnyj rost rebenka kak pokazatel' effektivnosti vospitaniya: metodika diagnostirovaniya*. Tula, 2012.
3. Mel'nikova I.E. *Psihofiziologicheskie mehanizmy adaptacii doshkol'nikov*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Ros. gos. ped. un-ta, 2012.
4. *Metodicheskie rekomendacii po primeneniyu konstruktora-trenazhera «Tropinka»*. Krasnoyarsk: KKI PKRO, 2013.

Статья поступила в редакцию 24.02.18

УДК 796.06

Kadetova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Culture of Military Training Center, Southern Federal University (Taganrog, Russia), E-mail: natuliks@rambler.ru

THE INFLUENCE OF JUDICIAL PRACTICE ON DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL QUALITY OF THE JUDGE ON THE SPORT GAMES (ON THE EXAMPLE OF BADMINTON). The author of the article notes the fact that the rapid development of modern sports games places high demands on the professionalism of the judiciary board. Qualitative control of game situations, management of not only the players but coaches and spectators, imposes a serious responsibility on the judges in the sport. Summarizing practical experience seen, that in badminton, as in other sports games, there are often conflicts, and it is extremely important that the professionalism of the judges must be at the level of the skills of the players. Therefore, to increase the competence of judges is the main factor in multiplying the educational role of sports. The author of the article pays attention to the issue the judiciary practice, which positively influences on the development and improvement of the personal qualities of judges, is necessary for them not only in their professional activities, but in life situations in general too.

Key words: judicial practice, professionalism, game sports.

Н.В. Кадетова, канд. пед. наук, доц. каф. физвоспитания Учебного Военного Центра, Южный Федеральный Университет, г. Таганрог, E-mail: natuliks@rambler.ru

ВЛИЯНИЕ СУДЕЙСКОЙ ПРАКТИКИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СУДЬИ ПО ИГРОВОМУ ВИДУ СПОРТА (НА ПРИМЕРЕ БАДМИНТОНА)

Автор статьи отмечает тот факт, что стремительное развитие современных спортивных игр, предъявляет повышенные требования к профессионализму судейской коллегии. Качественный контроль игровых ситуаций, управление не только игроками, но тренерами и зрителями накладывает серьезную ответственность на судей по спорту. Обобщая практический опыт, замечено, что в бадминтоне, как и в других спортивных играх не редко присутствуют конфликты и поэтому крайне важно, чтобы профессионализм судей был на уровне мастерства игроков. Таким образом, повышать степень компетентности судей является главенствующим фактором преумножения воспитательной роли спорта. Автор статьи уделяет внимание вопросу судейской практики, которая благотворно влияет на развитие и улучшение личностных качеств судей, необходима им не только в их профессиональной деятельности, но и в жизненных ситуациях в целом.

Ключевые слова: судейская практика, профессионализм, игровые виды спорта.

Прежде всего, стоит дать определение следующим понятиям: Судья, арбитр (от латинского *arbitrator* «третейский судья»), рефери (английский *referee*, от латинского *refero* «относится», также «судить») – человек, контролирующий ход спортивного состязания.

Необыкновенно быстрое развитие в наши дни современного спорта, и в частности спортивных игр, налагает весьма серьезную ответственность на судей по спорту, прежде всего в плане контроля, управления игроками, тренерами и зрителями. Правильная организация соревнований и профессиональные качества судейства – первенствующие факторы преумножения воспитательной роли спорта, поскольку на современном этапе между судейской коллегией, тренерами, игроками и болельщиками возникают нетождественные взаимодействия и отношения.

Спортивные игры в целом и бадминтон, в частности, относятся к тем видам спорта, в которых имеет место быть конфликтная деятельность. Именно по этой причине необходимо, чтобы профессионализм арбитров был на уровне мастерства игроков. Всё это позволяет зрительской аудитории узреть максимум картинности игры при наименьшем количестве травматизма [1].

К соревнованиям любого уровня арбитры очень серьезно подготавливаются. Необходимы углубленные знания правил соревнований, функционирующие комментарии и интерпретации к ним, а также и все дальнейшие изменения, касающиеся материалов судейства, а также положения о соревнованиях.

Что касается бадминтона, этот вид спорта имеет массу своих нюансов, которые необходимо учитывать при судействе встреч, как одиночных, так и парных. Успешность профессиональной деятельности судей по бадминтону как общей, так и отдельных ее аспектов, определяется их личностными свойствами [2]. В общих словах, это решительность, объективность, глубокие знания правил игры в бадминтон и методологии судейства, учтивость, предупредительность, которые становятся определяющими факторами для справедливого течения игры и для увеличения зрелищности соревнований. Отдельные признаки успешности судейской деятельности зависят от психических свойств судей: общего уровня интеллекта и свойств темперамента.

Профессиональных судей также отличают принципиальность, честность, организованность и высокая дисциплина [3]. Арбитры не имеют права быть формалистами и простыми фиксаторами нарушений, но вместе с этим излишняя импровизация в судействе недопустима. Они, прежде всего, должны быть руководителями игры, четко ориентируясь в мотивации поступков игроков. Так как любой игре нужны арбитры, не слепо выполняющие правила, а четко усвоившие их фундаментальные положения, творчески думающие на спортивной площадке и умеющие оперативно и глубоко анализировать самые сложные ситуации, создающиеся в ходе игры. Только стабильные тренировки позволяют судьям различных категорий проводить соревнования на достойном профессиональном уровне. Глобальные ошибки даже у опытных судей могут произойти при отсутствии практики, таким образом, теоретические знания необходимо постоянно совершенствовать при практической работе.

Важно помнить, что судьи должны быть готовы физически выдерживать нагрузки любой интенсивной встречи игроков. Об их опытности и авторитетности говорят осанка, походка, коммуникабельность при общении с тренерским составом, официальными лицами, игроками перед игрой и во время игры. Немаляважное значение играет внешний вид арбитра, вплоть до его причёски, поскольку он не только психологически воздействует, но и служит примером для игроков. Так, у судейской бригады форма одежды должна быть совершенно одинаковой, в аккуратном состоянии.

Полномочия, данные судьям на спортивной площадке, надо уметь использовать корректно, не бравитуя и применять их справедливо. Спокойствие, одновременно решительность и выдержка арбитров воспитывают у игроков такие же качества.

Следует отметить, что общая успешность профессиональной деятельности судьи по бадминтону корреляционно связана с удовлетворенностью. Частные компоненты отношения связаны с признаками успешности: удовлетворенность с уверенностью, активностью с последовательностью.

Говоря о судействе в бадминтоне, не стоит забывать, что при проведении каждой встречи бадминтонистов на игровой площадке, как правило, необходимо присутствие 8 судей. Это судья на вышке, судья, контролирующий сетку и 6 судей на линиях игрового поля. Немало важно, что для работы судей на линии необходимо не меньше значимых профессионально важных качеств, чем для работы судей на вышке. Именно поэтому кан-

ву эталона специальности судьи в бадминтоне составил эталон специальности судьи на линии, поскольку практически все судьи на вышке начинают свою профессиональную деятельность с работы судьи на линии [4].

Если подойти более углубленно к исследованию психологического образца специальности судьи в бадминтоне, можно отметить несколько профессионально значимых качеств судьи в этом виде спорта. Прежде всего, это сенсорно-перцептивные свойства: понимание пространства, уяснение формы, восприятие цвета, понимание движения, восприятие времени, зрительная работоспособность. Также важны мнемические свойства: кратковременная и эффективная память, образная память, обучаемость. Свойства, связанные с вниманием: фиксация внимания, его устойчивость и умение быстро его переключать. Мыслительные свойства: продуктивное мышление, свойства речи. Свойства нервной системы: подвижность нервной системы, её сила. Психомоторные свойства: скорость и точность реакции. И самый большой спектр всевозможных признаков, необходимых судье по бадминтону, отражают личностные свойства: эмоционально-волевая устойчивость, коммуникабельность, ответственность, организаторские способности, лидерство, решительность, принципиальность, уравновешенность, конформизм, адаптационный потенциал, поведенческая регуляция, моральная нормативность, социальная чувствительность [5].

На основании всего вышесказанного и для более качественной подготовки судей по бадминтону, было предложено провести тестирование молодых арбитров, выполняющих судейство соревнований в Ростовской области. Это исследование проводилось в начале спортивного года, то есть осенью, перед началом соревновательной деятельности бадминтонистов Ростовской области и летом, когда заканчивались соревновательные мероприятия.

Анкета была разработана и составлена из расчёта объективной оценки профессиональных и личностных качеств судей. Учитывая результаты исследования в области судейства в игровых видах спорта, проведя анализ научных работ по психологии судей, мы сделали вывод о неоспоримой значимости личностных качеств судьи в процессе его деятельности и также о тесной взаимосвязи этих личностных качеств на показатели судейства и правильность выносимых решений [6]. Пункты анкеты разрабатывались на основании сбора общей информации о максимальном количестве признаков судей, профессиональных и личностных качествах людей, занимающихся судейством в игровых видах спорта и в бадминтоне, в частности. А затем были выявлены наиболее важные признаки, качества, применяемые непосредственно для бадминтонистов. Целью данного тестирования было выявление признаков судьи, имеющих низкую степень выраженности. Далее происходил разбор данного признака индивидуально для каждого анкетированного судьи с целью дальнейшего улучшения и совершенствования показателя этого признака. Проводились беседы с судьями, давались практические рекомендации. Затем, на основании результатов двух этих исследований давалась оценка работы профессиональной деятельности судьи.

Анкета представлена в таблице 1.

Рассмотрим пункты анкеты подробней. Были выделены 4 признака, необходимые судье по бадминтону. Это:

1. Внешний вид судьи и его подготовленность к соревнованию. 2. Личностные качества судьи. 3. Взаимодействие с судейской бригадой. 4. Показатели судейства и правильности выносимых решений. Каждый признак рассматривался с точки зрения спектра его показателей. А комиссия квалифицированных судей, проводившая тестирования оценивала степень выраженности тех или иных показателей признаков по следующей шкале оценок: определенно выражен; пожалуй, выражен; пожалуй, не выражен; определён не выражен.

Итак, по итогам тестирования, проводимого в секциях бадминтона Ростовской области, были сделаны следующие выводы. По первому пункту судейская комиссия увидела увеличение степени выраженности показателей данного признака на 13%. По второму, наиболее значимому пункту увеличение степени выраженности показателей каждого признака было на 65%. Взаимодействие с судейской бригадой улучшилось на 42% и соответственно показатели судейства и правильность выносимых решений по результатам тестирования дали улучшение на 51%.

Таким образом, судейская практика, позволяя набираться опыта в данном виде деятельности, крайне благотворно влияет на развитие и улучшение личностных качеств судей, необходи-

Таблица 1

Замечания о судье

№	Наименование признаков	Показатели признаков	Степень выраженности показателей признаков			
			Определенно выражен	Пожалуй выражен	Пожалуй не выражен	Определенно не выражен
I	Внешний вид судьи и его подготовленность к соревнованиям	1. Опрятен				
		2. Соответствует требованиям				
		3. Культура поведения				
		4. Уважение к игрокам				
		5. Четкость жестикуляций				
		6. Реакция (быстрая, замедленная) в игровых ситуациях				
II	Личностные качества судьи	1. Решительность				
		2. Выдержка				
		3. Уверенность в своих действиях				
		4. Объективность				
		5. Принципиальность				
		6. Уравновешенность				
III	Взаимодействие с судейской бригадой	1. С судьями на линиях (понимание друг друга в игровых ситуациях) – в случае, если тестируемый судья на вышке				
		2. С судьей на вышке (понимание друг друга в игровых ситуациях) – в случае, если тестируемый судья на линии				
			Правильно	Пожалуй правильно	Пожалуй неправильно	Неправильно
IV	Показатели судейства и правильности выносимых решений	A. Технические ошибки				
		1. подача:				
		– отрыв ноги при подаче				
		– положение ракетки во время подачи				
		– непрерывность движения руки при подаче				
		– заступ за линию подачи				
		2. Во время игровых моментов:				
		– касание сетки ракеткой или любыми частями тела				
		– касание волана одежды или волос игрока				
		– перенос ракетки на часть площадки соперника				
		Б. Засчитывание спорного волана, при сомнениях в четкости его попадания в игровую площадку				
		В. Неспортивное поведение:				
		1) пререкание с судьей				
		2) умышленная грубость				
		3) дисциплина игроков				

мых им не только в их профессиональной деятельности, но и в жизненных ситуациях в целом. Профессиональные действия судей по бадминтону, их чутье и гибкость в управлении игрой и кропотливая воспитательная работа способствуют большей зре-

лости, красоте и популяризации игровых видов спорта. А также содействуют росту мастерства игроков, поднятию у широких масс интереса к этому динамичному и красивому виду спорта и его популяризации.

Библиографический список

1. Баскетбол. Подготовка судей: учебное пособие. Под редакцией С.В. Чернова Москва: Физическая культура, 2009.
2. Васильева В.С., Пунич С.В. «Проблемы судейства в спорте на современном этапе развития общества» *Символ Науки*. 2016; 3: 36 – 38.
3. Долгова О.Ю., Агеева Г.Ф. «Анализ подготовки судей по бадминтону в республике Татарстан» *IX Международная студенческая научная конференция «Студенческий научный форум»*. 2017.
4. Зуев В.Н. *Спортивный арбитр*: учебное пособие. Москва: Советский спорт, 2004.
5. Кадетова Н.В. Значение психологического воздействия на учебно-тренировочный процесс студентов, занимающихся бадминтоном. *Инновационное развитие*. 2017; 5: 120 – 122.
6. Ханин Ю.Л. *Психология общения в спорте* Москва: Физкультура и спорт, 1980.

References

1. *Basketbol. Podgotovka sudej*: uchebnoe posobie. Pod redakciej S.V. Chernova Moskva: Fizicheskaya kul'tura, 2009.
2. Vasil'eva V.S., Punich S.V. «Problemy sudejstva v sporte na sovremennom `etape razvitiya obschestva» *Simvol Nauki*. 2016; 3: 36 – 38.
3. Dolgova O.Yu., Ageeva G.F. «Analiz podgotovki sudej po badmintonu v respublike Tatarstan» *IX Mezhdunarodnaya studencheskaya nauchnaya konferenciya «Studencheskij nauchnyj forum»*. 2017.
4. Zuev V.N. *Sportivnyj arbitr*: uchebnoe posobie. Moskva: Sovetskij sport, 2004.
5. Kadetova N.V. Znachenie psihologicheskogo vozdejstviya na uchebno-trenirovochnyj process studentov, zanimayuschihsya badmintonom. *Innovacionnoe razvitiye*. 2017; 5: 120 – 122.
6. Hanin Yu.L. *Psihologiya obscheniya v sporte* Moskva: Fizkul'tura i sport, 1980.

Статья поступила в редакцию 05.03.18

УДК 37.035.6

Kalekin A.A., soldier (Anapa, Russia), E-mail: volk2388@mail.ru

TO THE QUESTION OF PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF MILITARY HIGH SCHOOL: RESULTS OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT. Education of future officers of Russian law enforcement agencies as true citizens and patriots of the fatherland, military professionals and reliable defenders is the most important task of the state. The analysis of the educational and patriotic practice shows that the process of education of patriots, carried out according to the traditional model, requires its renewal and improvement, the search for new approaches, new modern forms and methods of work, reliance on domestic culture, history and traditions. In this regard, according to the author, the cultural environment as a key factor of patriotic education of cadets of military higher education institution has a huge potential. The conducted pedagogical research confirms expediency and efficiency of application of opportunities of cultural environment for education of the real patriots of the fatherland.

Key words: military university, results, cultural environment, cadet, patriot, patriotism, patriotic education, pedagogical experiment, fatherland, formation.

A.A. Калекин, военнослужащий, г. Анапа, E-mail: volk2388@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА: ИТОГИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Воспитание будущих офицеров силовых структур России как подлинных настоящих граждан и патриотов Отечества, военных профессионалов и надежных защитников – важнейшая государственная задача.

Анализ воспитательно-патриотической практики показывает, что процесс воспитания патриотов, осуществляемой по традиционной модели требует своего обновления и совершенствования, поиска новых подходов, новых современных форм и методов работы, опоры на отечественную культуру, историю и традиции.

В этом плане, по мнению автора, огромным потенциалом обладает культурологическая среда как ключевой фактор патриотического воспитания курсантов военного вуза. Проведённое педагогическое исследование подтверждает целесообразность и эффективность применения возможностей культурологической среды для воспитания настоящих патриотов Отечества.

Ключевые слова: военный вуз, итоги, культурологическая среда, курсант, патриот, патриотизм, патриотическое воспитание, педагогический эксперимент, Отечество, формирование.

Согласно ФГОС ВПО [1], каждый выпускник военного вуза должен быть культурным, высокообразованным человеком, профессионально компетентным специалистом, подлинным патриотом и гражданином Отечества.

С целью повышения уровня патриотизма военных курсантов в течение 2014 – 2017 гг. проведено педагогическое исследование, стержневым элементом которого было формирование культурологической среды, предусматривающей развитие культурно-знаний, мотивационно-личностного и деятельностно-практического компонентов патриотизма курсантов военного вуза [2].

Патриотизм курсанта военного вуза, основанный на культурологическом подходе, рассматривается как интегративное качество личности будущего офицера, содержащее систему патриотических мотивов, установок, направленности, позиции, отношений молодого человека к Отечеству и социуму, российской культуре, истории и традициям, и включающее в себя три

основных компонента: мировоззренческий, познавательный и деятельностный. Патриотическое воспитание курсантов в процессе обучения в военном вузе становится определяющим фактором профессионально-нравственного становления военного специалиста, критерием зрелости личности со сформированной патриотической позицией, проявляющейся в их последующей военно-профессиональной деятельности по защите Отечества в мирное и военное время [3].

Опытно-экспериментальная работа включала две последовательные части: констатирующую и формирующую, участниками которой стали курсанты второго-четвертого курсов. Общий анализ качественной характеристики участников эксперимента показал, что все курсанты являются примерно одного возраста, приблизительно одного уровня образования и культуры.

Центральной частью констатирующего эксперимента стало проведение диагностики исходного уровня патриотизма курсантов второго курса. Для этого были отобраны соответствующие

Таблица 1

Диагностический инструментарий исследования патриотизма курсантов военного вуза

№ п/п	Критерии и показатели патриотизма	Методы и методики исследования
1.	КОГНИТИВНО-КУЛЬТУРНЫЙ КРИТЕРИЙ	
1.1	Общекультурный аспект знаний о патриотизме и патриотических ценностях	- методы анкетирования; наблюдения, бесед; - тест оценки знаний «История, традиции, культура и достижения России» (автор: С.И. Федорова); - модифицированная методика «Сформированность патриотических убеждений» (автор М.И. Рожков).
1.2	Понимание сущности патриотизма, наличие патриотических убеждений	
1.3	Потребность в самовоспитании и самосовершенствовании	
2.	МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ КРИТЕРИЙ	
2.1	Устойчивый интерес к культуре, истории и традициям Отечества	- методы анкетирования, беседы и наблюдения, изучения продуктов курсантского творчества; - методика М. Рокича «Ценностные ориентации».
2.2	Сформированность патриотических ценностных ориентаций	
2.3	Сформированность патриотической позиции, её аргументация	
3.	ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КРИТЕРИЙ	
3.1	Мотивация к активному участию в патриотической деятельности	- методика «Оценка трудолюбия и работоспособности» (В.И. Андреев); - методика «Патриотическая деятельность студентов» (автор: Н.В. Адаева); - самооценка патриотических качеств.
3.2	Готовность к патриотической деятельности	
3.3	Осуществление патриотической деятельности	

анкеты, тесты и методики, а также разработана авторская анкета «Особенности патриотического воспитания курсантов военного вуза» состоящая из трёх блоков (*когнитивный блок* – оценка знаний и представлений курсантов о культуре, патриотизме и особенностях его формирования; *мотивационно-потребностный блок* – «Оценка интереса к изучению теории патриотизма курсантами военного вуза»; *блок рефлексии* – «Оценка курсантами процесса и результата фиксирования состояния своего патриотического развития, саморазвития и причин этого»). Анкета содержит 18 вопросов. Диагностический инструментарий исследования показан на табл. 1. [4, 5].

Анализ полученных исходных данных тестирования по выбранным методиками и тестам (табл. 1) позволяет заключить:

1) проблема патриотизма близка и актуальна для всех курсантов военного вуза (100%) и воспринимается ими как несомненный атрибут профессионализма военных кадров, как одно из ведущих личностных и профессиональных качеств, необходимого как для своей жизнедеятельности, так и для успешной реализации функционально-служебных обязанностей по патриотическому воспитанию подчиненного личного состава;

2) большая часть курсантов (78%) абсолютно считают себя патриотами и полагают, что морально они готовы к достойному служению Отечеству в качестве профессиональных военнослужащих в любом географическом месте и на любой должности, на которое их назначит командование. При этом курсанты, признают, что у них не в полной мере сформированы патриотические качества и полностью выработана государственно-патриотическая позиция;

3) основная часть респондентов (82%) отмечает, что не обладает навыками самовоспитания, саморазвития и самосовершенствования уровня своего патриотизма и своих патриотических качеств;

4) выявлен повышенный спрос у более 78% курсантов к получению более полных и стройных знаний о сущности патриотизма, отечественной культуре, традициях Отечества и Вооруженных Сил, что позволит сформировать патриотические качества и государственно-патриотическую позицию курсантов.

Таким образом, можно говорить о необходимости организовать целенаправленный педагогический процесс по расширению патриотических знаний курсантов на основе культурологического подхода.

Произведенные выводы стали основой для организации и проведения формирующего эксперимента с курсантами военного вуза, в процессе которого было организовано изучение авторской целевой программы «Культура и патриотизм» состоящей из четырех модулей: *установочный* (установки на формирование высокого уровня патриотизма, повышение мотивации к изучению отечественной культуры, истории и традиций, активное освоение целевой программы, участие в патриотических мероприятиях),

культурно-теоретический (приобретение курсантами новых знаний: теоретических основ отечественной культуры, уяснения сути её величественности, связи культуры с историей России и её традициями, уяснения смысла воспитательно-патриотического воздействия на личность), *культурно-деятельностный* (вовлечение в патриотическую деятельность способствующую воспитанию чувства патриотизма и гордости за своё Отечество и народ, культуру, историю и традиции), *культурно-досуговый* (участие в культурно-досуговых мероприятиях патриотической направленности).

На завершающем этапе формирующего эксперимента было проведено итоговое тестирование участников эксперимента, являющимися уже курсантами четвертого курса. Были получены эмпирические данные тестирования по базовым модифицированным методикам и авторской анкете. Достоверность положительной динамики по каждому исследуемому показателю и качеству патриотизма у респондентов экспериментальной группы по сравнению с результатами контрольной группы аргументировалась результатами статистических расчетов эмпирических коэффициентов (t-критерия Стьюдента; χ^2 – критерия Пирсона, **ранговой корреляции Спирмена**, сравнение среднестатистических показателей) и проверки их попадания в зону значимости, создаваемую табличными критическими статистическими коэффициентами. Для получения наглядных показателей эффективности авторской модели и авторской Программы воспитания патриотизма курсантов использовались сравнительные гистограммы, представленные в табл. 2.

В таблице 2 представлены подробные математические расчёты эмпирических результатов, полученных на формирующем этапе эксперимента, благодаря которым разработана система рекомендаций по активизации воспитательной работы, направленной на формирование устойчивой патриотической позиции курсантов военного вуза, и подтверждена гипотеза проведенного исследования.

Так, например, более 20% респондентов удалось повысить уровень знаний и занять высокую позицию: количество курсантов в процентном отношении с 11,39% увеличилось до 32,91%, при этом 18,99% курсантов за время проведения эксперимента получили достаточно широкий диапазон информированности по истории развития родины, что позволила им подняться с низкого уровня развития патриотического воспитания на более высокий.

Кроме того, курсанты с уверенностью отмечают эффективность прослушанного курса по авторской Программе, связывая с тем, что на конец участия в эксперименте они осознают свою причастность к судьбе и истории Российской Федерации, как к стране своего проживания, в которой патриотичность должна проявляться в уважительном отношении к культуре, истории и традициям не только своего народа, но и культуре, вере и тради-

Таблица 2

Гистограммы уровней приоритетных показателей и качеств проявления патриотизма за время проведения эксперимента (в динамике)

Исследуемое качество и статистические коэффициенты	Гистограммы
Знания истории, традиции, культуры и достижений России $t_{\text{Эмп}} = 11,2$ $(t_{\text{Кр}} = 2,61)$ – при сравнении КЭиФЭ; $\chi^2_{\text{Эмпир}} = 8,121$ ($\chi^2_{\text{Крит}} = 7,815$) – при сравнении Эг и Кг на ФЭ	Гистограммы ■ Формирующий эксперимент ■ Констатирующий эксперимент
Патриотические убеждения $t_{\text{Эмпир}} = 10,5$ $(t_{\text{Крит}} = 2,61)$ – при сравнении КЭиФЭ; $t_{\text{Эмпир}} = 8,7$ $(t_{\text{Крит}} = 2,61)$ – при сравнении Эг и Кг на ФЭ	■ Нулевой уровень ■ Низкий уровень ■ Средний уровень ■ Высокий уровень Эг на КЭ Эг на ФЭ Кг на ФЭ
Трудолюбие и работоспособность $r_{\text{Эмп}} = 0,692$ $(r_{\text{Кр}} = 0,68)$ – при сравнении КЭиФЭ; $r_{\text{Эмп}} = 0,871$ $(r_{\text{Кр}} = 0,68)$ – при сравнении Эг и Кг на ФЭ	Уровни трудолюбия и работоспособности Число респондентов (%) ■ На конец эксперимента ■ На начало эксперимента
Патриотическая деятельность $r_{\text{Эмп}} = 0,347$ $(r_{\text{Крит}} = 0,33)$ – при сравнении КЭиФЭ; $r_{\text{Эмп}} = 0,26$ $(r_{\text{Крит}} = 0,23)$ – при сравнении Эг и Кг на ФЭ	Процентное количество курсантов Уровень патриотической деятельности ■ Группы констатирующего эксперимента ■ Контрольные группы формирующего эксперимента ■ Экспериментальные группы формирующего эксперимента
Патриотические качества $t_{\text{Эмп}} = 29$ $(t_{\text{Крит}} = 2,6)$ – при сравнении КЭиФЭ; $t_{\text{Эмп}} = 14,2$ $(t_{\text{Крит}} = 2,58)$ – при сравнении Эг и Кг на ФЭ	Динамика роста уровня сформированности качеств патриотизма у респондентов ■ Констатирующий эксперимент ■ Формирующий эксперимент

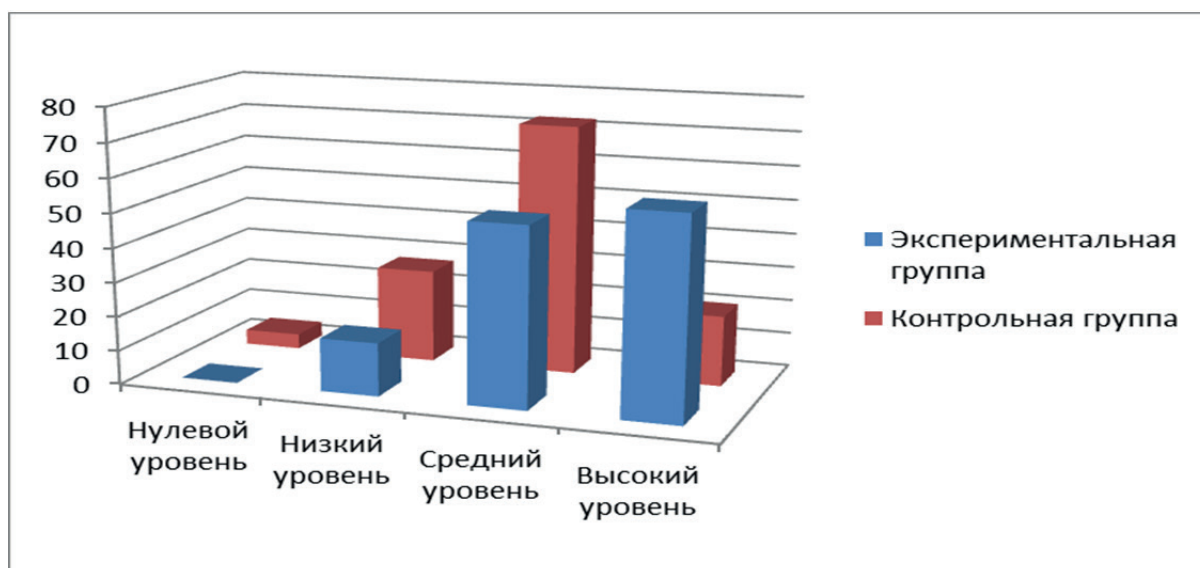


Рис. 1. Сравнительная гистограмма показателя уровня патриотического воспитания респондентов экспериментальной и контрольной групп на формирующем этапе

циям россиян других национальностей. Более 80% респондентов гордятся тем, что постоянно ощущают единство с народом России и Русского мира. 98,7% респондентов сумели достичь высокого уровня сформированности патриотических убеждений, что значительно улучшило общие образовательные и культурологические показатели курсантов более чем на 50%. Курсанты, после участия в эксперименте, утверждают, что осознают величие и славу России, ее роль мировой истории, чтут национальную культуру, традиции, обычаи и готовы постоянно изучать и уважать политику своего государства. Многие респонденты откровенно гордятся национальной культурой, успехами и достижениями её лучших представителей. 30,2% курсантов заняли позицию шестого уровня работоспособности – это на 20% больше чем в начале эксперимента, 17% курсантов экспериментальных групп остановились на очень высокой позиции по оценке своей работоспособности, что на 5% превысило их начальный уровень. Респонденты не ограничились мероприятиями, повышающими профессиональную деятельность, они охотно участвовали в выборах органов власти. Среди респондентов имеются и курсанты, которые охотно привлекались к работе в партии Единой России и Общественном Народном Фронте. Некоторые из числа курсантов (12,5%), принимающих участие в эксперименте, самостоятельно проводят мероприятия по распространению и сохранению национальной культуры.

Сравнивая средние арифметические величины всех показателей проявления патриотизма у респондентов в процессе всего эксперимента, обнаружен рост уровня патриотизма, которому способствовали данные, полученные при тестировании в экспериментальных группах.

Средний уровень патриотического воспитания в контрольных группах достиг 70%, однако высокий уровень патриотического воспитания в экспериментальных группах приблизился к 50%, что значительно превысило высокий уровень патриотизма в контрольных группах (см. рис. 1).

Библиографический список

1. *Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования 26.05.04 Применение и эксплуатация технических систем надводных кораблей и подводных лодок*. Available at: https://moeobrazovanie.ru/specialities_vuz/
2. Томилин А.Н., Корнилова М.Ю. Теоретико-методологические подходы к патриотическому воспитанию курсантов. *Современный мир: опыт, проблемы и перспективы развития*: Сборник статей I Международной научно-практической конференции. Ставрополь: Логос, 2016; Ч. 1: 70 – 75.
3. Томилин А.Н., Алиев Т.И. Патриотизм современной молодежи: сущность и определение. *Наука в современном обществе*: материалы VII Международной научной конференции. Ставрополь: Логос, 2015: 58 – 63.
4. Томилина С.Н. *Методика оценки сформированности патриотизма у курсантов морского вуза*. Материалы XI-ой региональной научно-технической конференции «Проблемы эксплуатации водного транспорта и подготовки кадров на юге России». Новороссийск: ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2014: 93 – 95.
5. *Энциклопедия психологических тестов*. Москва: Издательство «ТЕРРА-Книжный клуб», 1999.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya 26.05.04 Primenenie i `ekspluataciya tehnicheskikh sistem nadvodnyh korablej i podvodnyh lodok*. Available at: https://moeobrazovanie.ru/specialities_vuz/

- Tomilin A.N., Kornilova M.Yu. Teoretiko-metodologicheskie podhody k patrioticheskomu vospitaniyu kursantov. *Sovremennyy mir: opyt, problemy i perspektivy razvitiya*: Sbornik statej I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol': Logos, 2016; Ch. 1: 70 – 75.
- Tomilin A.N., Aliev T.I. Patriotizm sovremennoj molodezhi: suschnost' i opredelenie. *Nauka v sovremennom obschestve: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Stavropol': Logos, 2015: 58 – 63.
- Tomilina S.N. *Metodika ocenki sformirovannosti patriotizma u kursantov morskogo vuza*. Materialy XI-oj regional'noj nauchno-tehnicheskoy konferencii «Problemy `ekspluatatsii vodnogo transporta i podgotovki kadrov na yuge Rossii». Novorossiysk: GMU imeni admirala F.F. Ushakova, 2014: 93 – 95.
- Enciklopediya psikhologicheskikh testov*. Moskva: Izdatel'stvo «TERRA-Knizhnyj klub», 1999.

Статья поступила в редакцию 21.02.18

УДК: 372.893:338.12.017

Kostina L.A., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Head of Department of Psychology and Pedagogy, Astrakhan State Medical University (Astrakhan, Russia), E-mail: kostina_agma@mail.ru

Milyaeva L.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Continuing Education, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: asmila_50@mail.ru

FORMATION OF TECHNOLOGICAL READINESS OF TEACHERS OF MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION TO INNOVATION. In the article the basics of the concept of innovation are revealed. The research highlights its features and structural components. The paper presents experience of Astrakhan Medical University on forming technological readiness of teachers to innovate in terms of realization of the program "High School Teacher". The authors prove the efficiency of the formation of the technological readiness of teachers of medical institutions of higher education through the use of innovative technologies, including listeners in an active position. The work presents findings about the levels of technological innovation readiness of teachers of medical institutions of higher education, made on the basis of self-evaluation of listeners. Mastering innovative technologies lecturers promote transition institution in innovative development mode.

Key words: lecturer, innovation, innovation lecturer, technological readiness for innovation, innovative educational technology.

Л.А. Костина, канд. мед. наук, доц., зав. каф. психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет», г. Астрахань, E-mail: kostina_agma@mail.ru

Л.М. Мильева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и непрерывного профессионального образования, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань, E-mail: asmila_50@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается сущность понятия «инновационная деятельность преподавателя вуза», выделены его особенности и структурные компоненты. Представлен опыт работы Астраханского медицинского университета по формированию технологической готовности преподавателей к инновационной деятельности в условиях реализации программы «Преподаватель высшей школы». Доказывается эффективность формирования технологической готовности преподавателей медицинского вуза за счёт использования инновационных технологий, включающих слушателей в активную позицию. Представлены выводы об уровнях технологической готовности к инновационной деятельности преподавателей медицинского вуза, сделанные на основе самооценки слушателей. Освоение преподавателями вуза инновационных технологий способствует переходу учебного заведения в инновационный режим развития.

Ключевые слова: преподаватель вуза, инновационная деятельность, инновационная деятельность преподавателя вуза, технологическая готовность к инновационной деятельности, инновационные образовательные технологии.

Требования, предъявляемые сегодня к высшей школе, обуславливают отказ от известных штампов и стереотипов в обучении студентов, выход за рамки действующих нормативов в деятельности преподавателя. Широкое распространение получили инновационные процессы, которые в корне меняют парадигму высшего образования. Инновационная деятельность преподавателей вузов в этом направлении – это начало научного и профессионального поиска, залог ценных находок в определении будущей подготовки специалистов, обладающих коммуникабельностью, профессиональной мобильностью, креативностью, способностью к самообразованию и саморазвитию и др.

Понятие «инновационная деятельность» достаточно широко изучено отечественными учеными (М.В. Кларин, И.В. Никишина, Л.С. Подымова, М.П. Пригожин, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Н.Р. Юсуфбекова и др.).

Согласно теории В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой, инновационная педагогическая деятельность направлена на преобразование существующих форм и методов образования, создание новых целей и средств его реализации [1, с. 61]. Это творческая деятельность тесным образом связанная с внедрением инноваций. Как мы указывали ранее в своих работах, инновационная деятельность имеет следующие структурные компоненты: мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный, лежащие в основе формирования готовности преподавателя к инновационной деятельности.

Основными характеристиками инновационной деятельности преподавателя вуза являются:

- сформированность положительного отношения к инновациям, потребность их внедрения в образовательный процесс;
- овладение новыми формами и технологиями обучения студентов, использование их в своей педагогической практике;
- рефлексивная способность педагога давать оценку своей деятельности с точки зрения инновационных преобразований [2].

При этом необходимым условием инновационной деятельности преподавателя вуза является изменение характера отношений между участниками процесса: ориентация на взаимное уважение, признание прав и свобод обучающихся, становление их активной позиции, помощь в самореализации посредством деятельности и общения. Оппозиция традиционной парадигме профессионального образования в вузе представлена континуумом мнений, в котором радикально негативную позицию занимает американский психолог Карл Роджерс, считая ее несостоятельной и наносящей вред учащемуся. В качестве альтернативы Роджерс предлагает гуманистическую человекцентрированную концепцию обучения, в которой учащийся является не просто равноправным субъектом учебного процесса, но и ведущей фигурой, а учитель, отступая на второй план, выполняет функцию фасилитатора, помогающего ученику учиться совершенно самостоятельно [3].

Для этого, безусловно, должны быть определенные предпосылки, в том числе в усвоение преподавателями и студентами вузов важнейших психологических навыков и умение применять их на практике. Своеобразие психологического познания заключается в «проникновении» во внутренний мир личности как объекта познания посредством диалога. И определяющая роль

здесь принадлежит умению преподавателя преломлять теоретические психологические знания в практике, его чувству такта, признанию ценности другого человека как личности. Уважение к студенту проявляется в том, что преподаватель относится к нему как к равноправному участнику образовательного процесса: ему дается право выбора и право высказаться, его мнение ценится [4; 5].

Преподавателю сегодня предстоит отказаться от «передачи знаний», а найти способы обращения к личному опыту студентов, «вывода» их на самостоятельное овладение знаниями. Современный преподаватель рассматривает инновации как неотъемлемую часть современного образовательного процесса и приоритетное условие его эффективности. Чтобы образовательное учреждение работало в инновационном режиме, преподавательскому корпусу необходимо преодолеть авторитарный стиль мышления, овладеть интерактивными технологиями, основанными на сотрудничестве, освоить формы и методы творческой деятельности.

Понимая это и руководствуясь Приказом Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. N 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам», Астраханский государственный медицинский университет для получения преподавателями дополнительной квалификации в течение ряда лет реализует программу «Преподаватель высшей школы». Цель программы – подготовка преподавателей к педагогической деятельности в учреждении высшего образования. При реализации программы приоритетным направлением стала подготовка преподавателей медицинского университета к инновационной деятельности.

Инновационная деятельность преподавателей медицинских вузов имеет свою специфику. Это связано с практической направленностью учебно-воспитательного процесса, наличием широкой инновационной базы производственных практик, использованием в образовательном процессе потенциала медицинских учреждений, разработкой и внедрению совместно со студентами инновационных проектов по здравоохранению, включением обучающихся в освоение современных медицинских технологий и др. По сути своей деятельность преподавателя медицинского вуза «вынуждена быть» инновационной. Вместе с тем, основной задачей программы стала подготовка преподавателей к освоению и применению современных образовательных технологий, созданию творческой атмосферы образовательного процесса. Эта задача напрямую соотносилась с технологической готовностью преподавателей к инновационной деятельности. Технологическая готовность к инновационной деятельности, по нашему убеждению, должна быть выражена:

- в освоении преподавателями знаний по инновационным технологиям обучения (сущность, признаки, виды, характеристики);
- в приобретении умений использования инновационных образовательных технологий, методов и приемов в обучении студентов;
- в овладении навыками моделирования образовательного процесса с использованием инновационных технологий;
- в развитии умений сотрудничества со студентами, создании благоприятного психологического климата на занятиях.

Поскольку инновационные технологии в педагогике ориентированы на активность личности, применение деятельностного подхода, создание условий для самореализации детей, важным условием является осуществление гуманистического взаимодействия «педагог – ребенок». Оно призвано придать инновационный характер педагогической деятельности и качественно изменить образовательный процесс.

Мы понимаем, что преподаватель вуза может достичь высокого уровня технологической готовности к инновационной деятельности только реализовав ее на практике. В связи с этим большая часть занятий по программе «Преподаватель высшей школы» была практической и имела инновационную направленность. Даже лекционные занятия «Использование современных образовательных технологий в высшей школе», «Методология и методы педагогических исследований», «Инновационные методы подготовки студента-медика» и др. проводились как лекции-презентации с включением проблемных вопросов и заданий, активизирующих слушателей. В связи с тем, что большинство слушателей являлись опытными преподавателями, работа над освоением лекционного материала осуществлялась с использо-

ванием инновационной технологии критического мышления. На стадии «вызова» слушателям предлагалось записать то, что они знают по теме лекции, далее шло осмысление предложенной информации. На стадии «осмысления» применялся прием «Инсерт» – развитие критического мышления через чтение и письмо. Этот прием достаточно эффективно используется при работе с новой информацией. Он позволяет осмыслить сущность материала по следующим позициям: «я это знаю», «это для меня новое», «об этом я думал иначе», «это мне непонятно и требует объяснения». Как видим, это методика эффективного прочтения изучаемого материала, которая позволила нашим слушателям активно участвовать в освоении новой темы. На стадии «рефлексии» осуществлялась аналитическая работа по содержанию изученного. Наиболее распространенные приемы рефлексии, использованные на лекционных занятиях, – это «Синквейн», «Комплимент», «Рефлексивная мишень», «Дельта+» и др. Обязательной частью лекции была рефлексия, в ходе которой слушатели обсуждали и оценивали свою деятельность. Каждое занятие заканчивалось вопросом: «Можно ли проведенное занятие отнести к разряду инновационных и почему?»

Наиболее эффективными в освоении технологической готовности к инновационной деятельности стали семинарские занятия, организованные как интерактивные: «Моделирование и методика проведения интерактивного занятия», «Разработка методических материалов к практическим занятиям, лекционному курсу, семинарам». Поскольку интерактивные занятия характеризуются интенсивным взаимодействием участников, они позволили нам привлечь к участию в занятиях каждого слушателя.

Широкое распространение получила технология «Каждый учит каждого». Слушатели работали в парах, по очереди делясь опытом подготовки к семинарским и лекционным занятиям. Вызвала интерес работа в группах (5 – 6 человек) методом «Мозгового штурма». Группы выполняли задание по моделированию семинарского занятия по преподаваемой дисциплине с использованием инновационных технологий.

Общеизвестно, что педагогическое взаимодействие является важнейшей характеристикой инновационной деятельности педагога. Оно основывается, прежде всего, на гуманистической позиции преподавателя в отношении студентов, позволяющей им быть (стать) субъектами образовательного процесса. Отработка навыков такого взаимодействия стала возможна при использовании на занятиях кейс-технологии. Это интерактивная технология, предполагающая «обучение действием». В процессе решения кейсов слушатели отрабатывали умения использовать кейс-технологии в процессе обучения, а также поэтапно конструировать кейсовые задания.

Итогом освоения программы стало зачетное занятие «Авторская разработка учебного занятия с использованием современных технологий». По окончании занятий мы выявили уровни технологической готовности преподавателей к инновационной деятельности, используя для этого адаптированную методику В.И. Зверевой и Н.В. Немовой по изучению готовности педагогов к экспериментальной работе. Ее целью было определение уровня теоретических знаний, умений и навыков, необходимых для моделирования и организации образовательного процесса с применением инновационных технологий. В содержание методики мы включили вопросы, касающиеся знаний, умений навыков использования инновационных технологий. Слушатели оценивали себя по следующим уровням: «прошу помощи» (низкий уровень), «знаю теорию и могу применить на практике, действуя по образцу» (средний уровень), «могу самостоятельно смоделировать учебный процесс, используя инновационные технологии, и поделиться опытом инновационной деятельности» (высокий уровень). В ходе самооценки слушатели достаточно высоко оценили уровень своей готовности к инновационной деятельности. Так из 28 человек 71,4% слушателей посчитали свой уровень готовности высоким, и только 28,6% – средним. Низкий уровень никто не отметил. Это было подтверждено на итоговом занятии, где слушатели демонстрировали опыт инновационной деятельности, представив авторские разработки учебных занятий. При этом большинство слушателей высказали мнение, что реализация программы «Преподаватель высшей школы» позволила им приобрести новые знания, умения и навыки в области инновационной деятельности и укрепить желание осваивать и применять новые технологии в процессе обучения студентов.

Библиографический список

1. Сластенин В.А., Подымова Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва: ИЧП Издательство Магистр, 1997.
2. Милыева Л.М. Подготовка преподавателей вуза к инновационной деятельности в условиях самообучающейся организации. *Современные проблемы науки и образования*. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10265>
3. Роджерс К., Фрейберг Д. *Свобода учиться*. Перевод с английского С.С. Орлова и др. Москва: Смысл, 2002.
4. Сторожева Ю.С. Психологические аспекты эффективности преподавания в высшей школе. *Высшее образование для XXI века: XI Международная конференция*. Ответственный редактор: Н.И. Федотова. 27 – 29 ноября, Москва: МГУ, 2014: 11 – 15.
5. Сторожева Ю.А. Эффективность учета социально-психологических особенностей профессионального самоопределения студенческой молодежи. *Акмеология*. 2013; №S1: 234.

References

1. Slastenin V.A., Podymova L.S. *Pedagogika: innovatsionnaya deyatel'nost'*. Moskva: IChP Izdatel'stvo Magistr, 1997.
2. Milyaeva L.M. Podgotovka prepodavatelej vuza k innovatsionnoj deyatel'nosti v usloviyah samoobuchayushejsya organizacii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10265>
3. Rodzher's K., Frejberg D. *Svoboda učit'sya*. Perevod s anglijskogo S.S. Orlova i dr. Moskva: Smysl, 2002.
4. Storozeva Yu.S. Psihologicheskie aspekty `effektivnosti prepodavaniya v vysshej shkole. *Vysshee obrazovanie dlya XXI veka: XI Mezhdunarodnaya konferenciya*. Otvetstvennyj redaktor: N.I. Fedotova. 27 – 29 noyabrya, Moskva: MGU, 2014: 11 – 15.
5. Storozeva Yu.A. `Effektivnost' ucheta social'no-psihologicheskikh osobennostej professional'nogo samoopredeleniya studencheskoj molodezhi. *Akmeologiya*. 2013; №S1: 234.

Статья поступила в редакцию 20.02.18

УДК 378.09-057.875:784.4(571.17)

Kotlyarova T.A., Cand. of Cultural Studies, Professor, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia),

E-mail: kotfolk@narod.ru

Kotlyarov M.G., senior lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: maxifox@narod.ru

FORMATION OF COMMON APPROACH TO REQUIREMENTS TO THE QUALITY OF STUDENTS' LEARNING THE "ART OF FOLK SINGING" EDUCATIONAL PROGRAM. The article considers several actual problems of today's Russian musical education system. One of them is a problem of adaptation of artistic educational programs realized by Russian educational organizations of higher education to modernized educational standards of Russian higher education system. The authors analyse some questions touched with disaccord the three degree of musical education (children' art school, college, educational organization of higher education) to common standard that is inseparable, logically correct "chain" of content of pedagogical process and methods of its organization. The authors conclude that effectiveness of including both traditional and innovative methodological units into the educational process can be reached only in case of its full accordance to actual state educational standards, and real demands to level of the graduates' agreed set of knowledge and skills formedness.

Key words: musical art, musical education, federal state educational standard, art of folk singing, choral folk singing, solo folk singing, professional competence.

T.A. Kotlyarova, канд. культурологии, проф. Кемеровского государственного института культуры, г. Кемерово,

E-mail: kotfolk@narod.ru

М.Г. Котляров, доц. Кемеровского государственного института культуры, г. Кемерово, E-mail: maxifox@narod.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОГО ПОДХОДА К ТРЕБОВАНИЯМ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ИСКУССТВО НАРОДНОГО ПЕНИЯ»

Статья посвящена рассмотрению ряда актуальных проблем функционирования системы современного отечественного музыкального образования, одна из которых – адаптация творческих специальностей образовательных организаций высшего образования творческой направленности к содержанию обновлённых образовательных стандартов в области российского высшего образования. Рассматриваются вопросы, связанные с несоответствием содержания образовательных программ трёх ступеней музыкального образования – школа (дополнительная предпрофессиональная общеобразовательная программа в области музыкального искусства «Музыкальный фольклор») – колледж («Сольное и хоровое народное пение») – образовательная организация высшего образования («Искусство народного пения») – единому, общему стандарту, составляющему неразрывную, логичную и понятную цель содержания педагогического процесса и методик его организации. Авторы заключают: положительные результаты от внедрения в учебный процесс как традиционных, так и инновационных продуктов учебно-методического обеспечения могут быть достигнуты только при полном соответствии последних содержанию действующих государственных образовательных стандартов и требованиям, предъявляемым к уровню сформированности у выпускников соответствующего направления подготовки оговорённого набора знаний и умений.

Ключевые слова: музыкальное искусство, музыкальное образование, федеральный государственный образовательный стандарт, искусство народного пения, хоровое народное пение, сольное народное пение, профессиональные компетенции.

Современная социокультурная ситуация в России весьма сложна и неоднозначна. Произошедшие за последние годы политико-экономические и социальные изменения затронули все сферы жизнедеятельности нашего общества. Сильному воздействию подверглась культура и образование, во многом утратившие былую структуру и устойчивость. В реалиях современной общественной жизни России вполне очевидно, что проблема подготовки кадров в области народно-певческого искусства, сохранения и развития традиционной народной культуры, может быть реализована в полной мере лишь в рамках научно-практического существования принципиально новой образователь-

ной парадигмы. Она включает в себя специализированные и образовательные учреждения всех уровней: государственные учреждения культуры и искусства; общественные организации, ассоциации и общества. Проблемы адаптации творческих специальностей к новым рыночным условиям занимают особое место в организации новой структуры вузов культуры.

Данная проблематика в отечественной науке недостаточно разработана. Проблемы эффективности музыкального образования начали изучаться в 80-е годы двадцатого века. Исследованием данных вопросов занимался В.В. Медушевский, разработавший концепцию отечественного музыкального образования;

коллектив авторов РАМ имени Гнесиных А.Д. Алексеев, А.В. Малинниковская, Ю.Н. Рагс предложили «Модель специалиста-музыканта»; педагоги Новосибирской консерватории А.Г. Михайленко, М.М. Берлянич, Л.П. Робустова разрабатывали пути укрепления преемственности ступеней музыкального образования (школа – училище – вуз) [1]. Для более успешной реализации программ образования в области музыкального искусства и, в частности, по народно-хоровому направлению необходимо учитывать Федеральные требования к образовательным стандартам ВО и существующие государственные документы. В настоящее время в России принят ряд государственных документов, регламентирующих стратегию развития культурной политики. Это такие документы, как «Проект стратегии государственной культурной политики» принятый Советом Федерации Федерального собрания РФ от 24.06. 2015 № 275-СФ и «Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года» утверждённая распоряжением Правительства РФ от 29.02.2016 № 326-р [2]. В данных документах констатируется что «Россия – страна великой культуры, огромного культурного наследия, многовековых культурных традиций и неиссякаемого творческого потенциала». Россия многонациональное и много конфессиональное государство, в котором взаимодействуют и взаимообогащают друг друга различные культуры. Среди поставленных целей государственной культурной политики наиболее важными для нас являются сохранение и укрепление гражданской идентичности, сохранение исторического и культурного наследия и его использование для воспитания и образования; передача от поколения к поколению традиционных для российской цивилизации ценностей и норм, традиций, обычаев и образцов поведения; создание условий для реализации каждым человеком его творческого потенциала [2].

Очевидно, концепция развития музыкальных направлений должна учитывать целостную структуру преобразования вузов в общей стратегии реформаторских инноваций. При этом следует учитывать реальное состояние самой сферы художественного творчества и те задачи, которые обусловлены современной жизнью.

Становясь объектом особого внимания на уровне общественного, федерального, регионального управления, образование и эффективность решения его проблем зависит не только и не столько от публичной критики имеющих место недостатков, сколько от своевременной выработки конструктивных практических мер по их преодолению.

Последнее десятилетие отличается различными фактами преобразований музыкальных факультетов вузов культуры. Если вспомнить структуру высшего образования, существовавшую в СССР, то можно говорить о трёх видах вузов ведущих подготовку в области музыкального образования. Это прежде всего консерватории и институты искусств, институты культуры, музыкальные факультеты в педагогических вузах. В современных условиях мы видим огромное количество вновь открываемых факультетов по подготовке музыкантов, к сожалению, не всегда в профильных учреждениях, а иногда вовсе не специализирующихся на музыкальном образовании (классические университеты и другие). Однако проблема не ограничивается только высшими учебными заведениями. Такая же ситуация в средне специальном образовании. Таким образом, можно говорить о снижении уровня музыкального образования о чём свидетельствует ряд причин. К наиболее значимым можно отнести снижение общего уровня образования из-за введения в общеобразовательных школах тестирования практически по всем предметам, слабый уровень абитуриентов по музыкальным дисциплинам (сольфеджио, музыкальная литература). Кроме того, низкий престиж будущей профессии, отсутствие познавательных и образовательных программ по все видам музыкального искусства на радио и телевидении, в средствах массовой информации. И конечно же, разрушение Советской многоуровневой системы музыкального образования, отказ от специалитета и переход на бакалавриат и магистратуру. Казалось бы, срок обучения увеличился на целый год, однако в стандартах по магистратуре практически отсутствуют компетенции, формирующие профессиональные навыки хоровиков-народников, да и вообще музыкантов. Данный стандарт направлен на подготовку менеджера, а не дирижёра.

Для решения поставленных целей данной статьи считаем необходимым более подробно остановиться на современном положении в народно-певческом образовании. Одним из аргументов в пользу актуализации народно-певческого образования служат вышеназванные Указы президента Российской Федерации ну и, конечно же, уникальные воспитательные возможности,

присущие традиционной народной художественной культуре, которые и в современных условиях могут быть востребованы для педагогических целей. Решение этой проблемы представляется одним из приоритетных направлений совершенствования деятельности различных институтов (образовательных учреждений, внешкольных заведений, учреждений дополнительного образования и т. п.), призванных содействовать становлению и развитию личности, гуманизации современного человека. Однако, несмотря на многолетний период, в течение которого прогрессивная педагогическая мысль пытается решить вопрос оптимизации воспитательного процесса с помощью фольклора, среди специалистов до сих пор нет единства в определении не только методических путей, но и многих основополагающих понятий.

Решая проблему подготовки кадров, учебные заведения должны обеспечить такую базу знаний, которая позволила бы молодым поколениям специалистов соответствовать уровню и отдельным отраслям фольклористики, и современного состояния науки в целом. Сегодня можно говорить о том, что существующие направления подготовки специалистов пока ещё не впитали в себя достижения современной фольклористики именно с точки зрения понимания комплексности как самого явления фольклора, так и системы его взаимосвязей. К такому заключению приводит рассмотрение образовательной программы по направлению «Искусство народного пения». Такой подход к подготовке специалистов в плане его комплексности представляется узкодисциплинарным с точки зрения многогранности фольклора как феномена культуры. И узкопрофильным с точки зрения многоаспектности системы знаний, способных отразить это явление в полном объёме. Однако, это направление не может быть оценено в каком бы то ни было негативном плане. Здесь по-своему отражается первый из двух вышеназванных подходов к комплексному изучению фольклора. Но вопрос состоит в том, что с точки зрения развития и оптимизации системы фольклористических знаний в подготовке специалистов должны отразиться и те интеграционные тенденции научных знаний, которые позволяют изучать фольклор в широком комплексе его связей в искусстве, общественной жизни, культуре.

На наш взгляд, наиболее перспективный путь подготовки специалистов в области народно-певческого искусства это, во-первых, координация работы Кемеровского государственного института культуры, Кемеровского областного института усовершенствования учителей, научно-методического центра народного творчества и досуга; во-вторых, приведение учебных программ по профильным дисциплинам во всех трёх уровнях (школа – колледж – вуз) к единому, общему стандарту, составляющему неразрывную, логичную и понятную цепь содержания и методик.

Одним из направлений, по которому осуществляет подготовку Кемеровский государственный институт культуры, является направление «Искусство народного пения» профиль «Хоровое народное пение». В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению «Искусство народного пения» предполагается обучение по двум профилям «Хоровое народное пение» и «Сольное народное пение». На сегодняшний день в Сибирском федеральном округе во всех вузах культуры и искусства открыты направления по подготовке хоровиков, однако практически отсутствует «Сольное народное пение».

Такое положение дел нам представляется нелогичным. Отсутствие специалистов, владеющих профессиональными компетенциями в области сольного народного пения, негативно сказывается на процессе формирования будущих абитуриентов колледжей и вузов культуры. А также не позволяет сфере дополнительного образования рассредоточить учебное время на развитие певческих навыков.

Введение такого направления, как «Сольное народное пение» в высших учебных заведениях сибирского региона, позволило бы обеспечить высокий профессиональный уровень преподавания специальных дисциплин на уровне «школа – колледж», что в свою очередь, могло бы повлиять на рост престижа традиционного искусства в целом.

Качество подготовки специалистов было и остаётся определяющим компонентом общественной оценки результатов деятельности высшей профессиональной школы. Особенности социально-экономического развития современного общества определяют потребность в разработке и внедрении систем управления качеством образования как важнейшую государственную задачу, решение которой призвано обеспечить попол-

нение ресурсного потенциала страны конкурентоспособными творческими кадрами, способными успешно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с приобретённой квалификацией.

В последнее десятилетие документами, характеризующими эталон качества образования, стали государственные образовательные стандарты. В системе высшего образования в настоящее время осуществляется не только дополнение, но и качественное обновление существующего комплекса государственных образовательных стандартов. В настоящее время педагоги вузов вынуждены работать по обеспечению учебно-методической документацией стандарты 3+, появившиеся во второй половине 2017 года, в летний период того же года вышли в свет обновлённые стандарты 3++. Стандарты по подготовке специалистов до перехода на бакалавриат имели логику обновления и имели чётко сформулированные критерии оценки знаний, умений и навыков (менялись не чаще чем раз в пять лет). В нынешней ситуации при постоянной смене стандартов и, естественно, изменении комплекса необходимых компетенций непонятно, чему и как обучать студентов. Для небольшого сравнения вспомним комплекс компетенций 3+ стандарта – это ОК, ОПК, ПК; в стандарте 3++ видим уже УК, ОПК, а ПК должны быть сформированы на основе «профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии), а также при необходимости, на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники, иных источников (далее – иные требования, предъявляемые к выпускникам)» [3].

Для конкретизации ПК учреждение высшего образования осуществляет выбор профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускника, из реестра. При определении профессиональных компетенций организация осуществляет выбор профессиональных стандартов,

соответствующих профессиональной деятельности выпускников, из числа указанных и размещённых на специализированном сайте Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Профессиональные стандарты» (<http://profstandart.gosmintrud.ru>). Из профессионального стандарта Организация выделяет одну или несколько обобщённых трудовых функций, соответствующих профессиональной деятельности выпускников [2].

Смена стандарта влечёт за собой изменение учебного плана, рабочих учебных программ и другой регламентирующей и методической документации. Вследствие этого студент вынужден постоянно адаптироваться к новым предметам и дисциплинам, и соответственно к новым требованиям. В настоящее время возникает ещё одна проблема, связанная с утверждением нового стандарта – это невозможность разработки адаптированной образовательной программы, учебного плана и рабочих программ дисциплин, так как до сих пор ещё не разработаны и не размещены на сайте министерства образования примерные образовательные программы. Высшие учебные заведения на сегодняшний момент не могут приступить к формированию разностороннего учебно-методического обеспечения учебного процесса, отвечающего особенностям направления подготовки, по которой должна произвести набор абитуриентов 2018 года.

Подводя итоги сказанному, отметим, что в современное музыкальное образование необходимо внедрять идеи национального возрождения не только общероссийской, но и региональной культуры. Более пристальное внимание уделять профессиональным дисциплинам. Положительные результаты от внедрения в учебный процесс как традиционных, так и инновационных продуктов учебно-методического обеспечения могут быть достигнуты только при наличии полной адекватности их содержания установленным государственным образовательным стандартам и требованиям к уровню подготовленности специалистов, в частности, предусмотренному ими составу знаний и умений выпускников соответствующего направления подготовки.

Библиографический список

1. Аракелова А.О. *Отечественное образование в области музыкального искусства*. Автореферат диссертации ... доктора искусствоведения. Магнитогорск, 2012.
2. *Основы государственной культурной политики* (утв. Указом Президента РФ от 24 декабря 2014 г. N 808). Available at: <http://base.garant.ru/70828330/#ixzz55v95YXxo>
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 53.03.04 искусство народного пения*. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/103>
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 53.03.04 искусство народного пения*. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/25/126>
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 53.03.04 искусство народного пения*. Available at: <http://fgosvo.ru/news/6/1912>

References

1. Arakelova A.O. *Otechestvennoe obrazovanie v oblasti muzykal'nogo iskusstva*. Avtoreferat dissertacii ... doktora iskusstvovedeniya. Magnitogorsk, 2012.
2. *Osnovy gosudarstvennoj kul'turnoj politiki* (utv. Ukazom Prezidenta RF ot 24 dekabrya 2014 g. N 808). Available at: <http://base.garant.ru/70828330/#ixzz55v95YXxo>
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 53.03.04 iskusstvo narodnogo peniya*. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/103>
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 53.03.04 iskusstvo narodnogo peniya*. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/25/126>
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 53.03.04 iskusstvo narodnogo peniya*. Available at: <http://fgosvo.ru/news/6/1912>

Статья поступила в редакцию 22.02.18

УДК 378

Kurbanova A.M., senior teacher, Department of Information and Communication Technologies, Dagestan State Pedagogical University, Head of Department of the SRD UDPO "Makhachkala Center for Improvement of Qualifications" (Makhachkala, Russia), E-mail: tutor2014@mail.ru

Karimulaeva E.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: almara-2010@yandex.ru

ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK TO INCREASE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS. Currently, methodological work is carried out at all levels of general and vocational education. Improving the professional competence of teachers by means of organization of methodical work on a diagnostic basis due to the need to enhance the professionalism of teachers by increasing the number of knowledge about new methodologies, techniques, technologies and skills by copying them in their activities. The teacher, skillfully and effectively possessing new techniques, techniques, technologies, has a new style of thinking, fundamentally different approach to the assessment of problems arising, the organization of their activities.

Key words: methodical work, professional competence of teacher, educational institutions, innovative potential of teacher.

А.М. Курбанова, ст. преп. каф. информационных и коммуникационных технологий, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», начальник отдела НИР УДПО «Махачкалинский центр повышения квалификации», г. Махачкала, E-mail: tutor2014@mail.ru

Э.М. Каримулаева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: almara-2010@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В настоящее время методическая работа проводится на всех ступенях общего и профессионального образования. Повышение профессиональной компетентности учителя средствами организации методической работы на диагностической основе обусловлена необходимостью повышения профессионального уровня учителя посредством наращивания количества знаний о новых методиках, приемах, технологиях и умений за счет копирования их в своей деятельности. Педагог, умело и эффективно владеющий новыми методиками, приемами, технологиями, имеет другой, новый стиль мышления, принципиально иначе подходит к оценке возникающих проблем, организации своей деятельности. Для внедрения новых методик, приемов, технологий и умений нового содержания необходимы компетентные педагогические кадры. В рамках этой задачи необходимо осуществить меры по повышению профессионального уровня педагогических работников образовательных учреждений, а значит, в том числе профессиональную компетентность педагогов.

Ключевые слова: методическая работа, профессиональная компетентность учителя, образовательные учреждения, инновационный потенциал педагога.

В условиях модернизации образования рынок образовательных услуг требует от образовательных учреждений постоянного развития. Одним из главных ресурсов такого развития становится учитель, способный быть субъектом изменений в образовании и работать в условиях перемен.

Радикально меняется статус учителя, его образовательные функции, соответственно меняются требования к его профессиональной компетентности, к уровню его профессионализма.

Понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как:

- совокупность знаний и умений;
- объем навыков;
- комбинация комплекса знаний и личностных качеств;
- теоретическая и практическая готовность к труду, способностью к сложным видам действий;
- интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально- профессиональной жизнедеятельности;
- совокупность профессиональных знаний и умений, а также способности выполнения профессиональной деятельности;
- многофакторное явление, включающее в себя систему знаний и умений учителя, его ценностные ориентации, интегративные показатели его культуры [1, с. 125].

Современным образовательным учреждениям нужен учитель, способный самостоятельно планировать, организовывать, контролировать педагогически целесообразную систему работы, основанную на научных позициях, осознавать значимость своей профессиональной деятельности в социуме, а не просто выполнять некие рутинные обязанности.

Для достижения высокого уровня профессиональной компетентности необходимо менять методы руководства образовательным процессом. Главной задачей методической деятельности в образовательных учреждениях становится создание образовательной среды, где необходимо реализовывать творческий потенциал педагога и педагогического коллектива. В новой образовательной среде на первое место выдвигается инновационная составляющая работы педагога, решение задач творческого характера, креативный подход к своей профессиональной деятельности [2, с. 19]. А это может быть достигнуто при условии непрерывного образования, развитии профессионального сознания и мотивации педагогической культуры, индивидуализации стиля деятельности педагога.

Личность учителя как носителя знаний и проводника в образовательной среде имеет еще большее и решающее значение, чем в традиционной образовательной среде. Роль личности учителя и её значение будут только возрастать с внедрением и развитием новой информационно-коммуникационной образовательной среды [3, с. 92].

В свете постоянного растущих требований к деятельности педагога появляются дополнительные задачи по сохранению своего эмоционального здоровья, поддержания положительного корпоративного духа, слияния лично значимых целей педагога с целями учреждения.

Учитель стремится достичь определенных профессиональных успехов, карьерного роста. Для реализации поставленных перед собой цели учителю необходима благоприятная среда, которую может создать методическая работа образовательных учреждений.

Методическая работа – это основанная на науке и прогрессивном педагогическом и управленческом опыте целостная система взаимосвязанных мер, нацеленная на обеспечение профессионального роста учителя, развитие его творческого потенциала, и, в конечном итоге, на повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса, на рост уровня образованности, воспитанности, развитости, социализации и сохранения здоровья учащихся [4].

Задачи методической работы в образовательных учреждениях:

1. Выявление, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка условий формирования профессиональной компетентности учителя в образовательных учреждениях;
2. Разработать программно-методический комплекс, обеспечивающий процесс формирования профессиональной компетентности учителя образовательных учреждений.

Процесс формирования профессиональной компетентности учителя будет эффективным, если:

- создавать условия для реализации современных требований государства к образовательным учреждениям;
- создавать условия для самообразования и обучения непосредственно на рабочем месте;
- создавать условия для роста профессионального мастерства, компетентности и творческого потенциала каждого учителя.

Методическая работа образовательных учреждений – это целостная система, которая основана на достижениях передового педагогического опыта и на конкретном анализе образовательного процесса.

Методическая работа повышает уровень педагогического мастерства, как отдельно одного взятого педагога, так и всего педагогического коллектива, оказывает помощь в улучшении организации обучения и воспитания, обобщении и внедрении передового педагогического опыта.

В условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий необходимы профессиональные компетентные учителя. Потенциал учителя определяется его инновационными знаниями, инновационным опытом и личностными особенностями.

Инновационный потенциал педагога – это совокупность творческих и культурных характеристик личности педагога, выражающая готовность совершенствовать педагогическую деятельность, и наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов, плюс желание и возможность развивать свои интересы и представления, искать собственные нетрадиционные решения возникающих проблем, воспринимать и творчески воплощать уже существующие нестандартные подходы в образовании [5].

Современный учитель должен владеть современными педагогическими технологиями. Для того чтобы учителя внедряли активно информационные и коммуникационные технологии в практическую деятельность необходима специальная методическая работа, научно-методическое сопровождение процесса образования с новыми педагогическими технологиями.

Анализ нормативно-правовой базы и психолого-педагогической литературы позволил нам выделить наиболее актуальные направления организации методической работы для повышения профессиональной компетентности учителей в образовательных учреждениях:

1. проектирование образовательного процесса с ориентацией на новое содержание и результаты образования;
2. готовность учителя к реализации ФГОС нового поколения;
3. инновационная деятельность учителя;
4. самообразовательная деятельность учителя;
5. организация учебной и воспитательной деятельности обучающихся;
6. формирование УУД (универсальных учебных действий);
7. организация внеурочной деятельности обучающихся;
8. формирование здорового образа жизни обучающихся;
9. разработка рабочих программ по предмету с ориентацией на образовательные результаты (личностные, межпредметные, предметные);
10. разработка основных образовательных программ;
11. оценивание достижений обучающихся;
12. разработка подходов к итоговой оценке качества освоения обучающимися основной образовательной программы.

Методический совет школы определяет проект образовательного процесса с ориентацией на новое содержание и результаты образования, разрабатывает и обсуждает программы проведения мероприятий: семинаров, практикумов.

Одной из задач Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы является «Развитие современных механизмов и технологий общего образования», которая предусматривает реализацию мероприятий, направленных на обеспечение внедрения федеральных государственных образовательных стандартов и подразумевает создание условий для

развития организации методической работы средствами поддержки внедрения новых методик, приемов, технологий и умений.

Для внедрения новых методик, приемов, технологий и умений нового содержания необходимы компетентные педагогические кадры. Поэтому в рамках этой задачи необходимо осуществить меры по повышению профессионального уровня педагогических работников образовательных учреждений, а значит, в том числе профессиональную компетентность педагогов.

Однако, как показывает практика, значительная часть педагогов не владеет в достаточном объеме знаниями, умениями и опытом деятельности, необходимыми для квалифицированной работы.

Этот факт подтверждается результатами проведенных анкетных опросов преподавателей вузов, учреждений среднего образования, учителей школ, а также студентов выпускных курсов педагогического университета.

В Махачкалинском центре повышения квалификации разработан проект: «Повышение профессиональной компетентности учителей образовательных учреждений средствами организации методической работы на диагностической основе».

В рамках проекта должны быть решены задачи, которые позволят в полном объеме реализовать основные направления федеральной государственной политики в сфере образования в 2016 – 2020 годы, определенные в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

Реализация проекта обеспечит повышение эффективности работы педагога в условиях активного внедрения средств организации методической работы в систему образования.

Для подготовки высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий необходимы профессиональные компетентные педагоги. Повышение профессиональной компетентности педагогов средствами организации методической работы на диагностической основе принципиальным образом увеличивает возможности формирования профессиональной компетентности педагогических работников образовательных учреждений.

Библиографический список

1. *Перспективы развития научных исследований в 21 веке*: коллективная научная монография. Под общей редакцией д.п.н., проф. М.А. Сурхаева. Махачкала: НИЦ «Инноватика», 2016.
2. Сурхаев М.А., Ниматулаев М.М., Магомедов Р.М. Инновации в работе современного учителя. *Территория науки*. Воронеж, 2015; 3: 17 – 22.
3. Сурхаев М.А., Мансуров Т.М., Новикова З.Н., Хатаева Р.С. Инновации в деятельности учителя в условиях новой образовательной среды. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования*. Москва, 2015; 2 (32): 91 – 94.
4. Поташник М.М. *Управление профессиональным ростом учителя в современной школе*. Методическое пособие. Москва, 2010.
5. *Роль методической работы в повышении профессионального мастерства педагогов (самообразование, повышение квалификации и др.)*. Available at: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2016/10/04/rol-metodicheskoy-raboty-v-povyshenii-professionalnogo>

References

1. *Perspektivy razvitiya nauchnykh issledovaniy v 21 veke*: kolektivnaya nauchnaya monografiya. Pod obschej redakciej d.p.n., prof. M.A. Surhaeva. Mahachkala: NIC «Innovatika», 2016.
2. Surhaev M.A., Nimatulaev M.M., Magomedov R.M. Innovacii v rabote sovremennogo uchitelya. *Territoriya nauki*. Voronezh, 2015; 3: 17 – 22.
3. Surhaev M.A., Mansurov T.M., Novikova Z.N., Hataeva R.S. Innovacii v deyatel'nosti uchitelya v usloviyah novoj obrazovatel'noj sredy. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta: Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya*. Moskva, 2015; 2 (32): 91 – 94.
4. Potashnik M.M. *Upravlenie professional'nym rostom uchitelya v sovremennoj shkole*. Metodicheskoe posobie. Moskva, 2010.
5. *Rol' metodicheskoy raboty v povyshenii professional'nogo masterstva pedagogov (samoobrazovanie, povyshenie kvalifikacii i dr.)*. Available at: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2016/10/04/rol-metodicheskoy-raboty-v-povyshenii-professionalnogo>

Статья поступила в редакцию 05.03.18

УДК 378.183; 37.017.922

Laptev I.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: ivgrig@mail.ru

ON THE QUESTION OF IMPROVING THE SPIRITUAL WORLD OF A STUDENT. The article examines a problem of spiritual improvement of a student, his spiritual and creative trends in the value and moral sphere. From the perspective of aesthetic enlightenment, the musical art is studies, which serves the main purpose – the formation of the intellectual personality of a student with a high level of spiritual values, a high spiritual culture. The concept of spirituality is extremely diverse and its meaning is largely determined by the context of the structure of spiritual reality in the system of life of the modern student and determines the proportionality with it of the human personality and social life. An integral part of this process is the formation of artistic and spiritual culture by means of musical art.

Key words: student, spiritual values, musical-aesthetic education in a university.

И.Г. Лаптев, канд. пед. наук, проф. каф. дошкольного и начального образования, Астраханский государственный университет, г. Астрахань, E-mail: ivgrigl@mail.ru

К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ДУХОВНОГО МИРА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

В статье исследуется проблема духовного совершенствования студента, его духовно-творческие направления в ценностно-моральной сфере. С позиций эстетического просвещения рассматривается музыкальное искусство, которое служит основной цели – формированию интеллектуальной личности студента с высоким уровнем духовных ценностей, высокой духовной культурой. Понятие духовности чрезвычайно многообразно и его смысл в большей степени определяется контекстом структуры духовной реальности в системе жизнедеятельности современного студента и предопределяет соразмерность с нею человеческой личности и общественного бытия. Составной частью этого процесса стало формирование художественной и духовной культуры средствами музыкального искусства.

Ключевые слова: студент, духовные ценности, музыкально-эстетическое просвещение в вузе.

Формирование духовного мира личности является ключевой научной проблемой современности, не одно столетие волнует умы просвещенных людей планеты, и активность обсуждения этой животрепещущей темы всегда привносит в общественное мнение и в результативность решения насущной проблемы положительные результаты.

Афоризм сирийского церковного деятеля, писателя и учёного-энциклопедиста начала XIII века Абу-ль-Фараджа и в наше время как никогда, актуален: «Душа, в которой отсутствует мудрость, – мертва. Но если обогатить её учением, – отмечал Абу-ль-Фарадж, – она оживет, подобно заброшенной земле, на которую пролился благодатный дождь».

В своем первоначальном значении слово «личность» обозначало маску, роль, исполняемому актером в греческом театре, что и по сей день является актуальным в восточных театрализованных и музыкальных спектаклях.

В ходе развития философского мышления уточнялись и дифференцировались отдельные проблемы исследования духовного мира личности. Уже в средние века возникла проблема несовпадения реального поведения человека и связанные с этим мотивы личностной ответственности.

По Ф. Канту, человек становится личностью благодаря самосознанию, которое позволяет ему подчинять свое «я» нравственным законам окружающего мира. Философия нового времени, развивая эту важную тему, выдвигает аспект саморефлексии, как отношения человека к самому себе.

Проблемы совершенствования духовного мира студента рассматриваются с позиций поиска разрешения противоречий в ценностно-моральной сфере (О.С. Карпова), самосовершенствования личности (Г.Г. Абсальмова и Г.С. Байгулова), интеллектуального компонента в развитии личности (С.А. Вальченко).

Представляет интерес позиция Ю. А. Костюка, который рассматривает духовное совершенствование как саморегулирующийся процесс, детерминированный деятельностью и стремлением студенческой молодежи к познанию, что может обеспечить возможность высшего достижения (акме) в личностном развитии.

Н.Н. Деметьева выделяет определенную совокупность педагогических условий, направленных на успешность духовного развития:

- организация гуманистического общения и свободный характер общения;
- содержание образовательного процесса, побуждающее личность к развитию;
- разработка целостной системы, стимулирующей личность к духовной зрелости;
- развитие духовности, ориентированной на когнитивный, моральный компоненты.

Исследователь В.И. Бондаренко отмечает, что: «поскольку одним из наиболее эффективных путей воздействия на внутренний мир личности является окружающая среда студента в стенах высшего учебного заведения, то кроме целенаправленного педагогического воздействия педагога, его должен «окружать» мир духовных ценностей, переживание и понимание которых будет способствовать его духовному росту. Обеспечить такое «окружение» способно искусство» [1, с. 921].

Освоение молодым поколением духовно-нравственных и культурных ценностей общества, эстетическое постижение различных форм искусства способствует становлению в сознании личности понятия «быть Человеком». Академик А.М. Новиков отмечает: «Будучи одной из форм общественного сознания, искусство имеет свои особенности. Как и наука, оно способно

отражать действительность. В произведениях искусства не просто отражаются те или иные общественные или естественные явления, но и выявляется их эстетическое значение, их духовную роль в жизни человека, утверждается эстетический идеал» [2, с. 5].

Понятие духовности чрезвычайно многообразно и его смысл в большей степени определяется контекстом структуры духовной реальности в системе жизнедеятельности современного студента и предопределяет соразмерность с нею человеческой личности и общественного бытия. Духовность личности не нормативна, вполне изменчива, она не сводится к набору определенных параметров, тем не менее, основой ее должны быть философские категории Истины, Красоты, Добра, и Благодарения.

Проблема становления духовности и культуры, творческого «накопления ценностей», нравственного и эстетического воспитания молодого поколения волновала известного российского академика и искусствоведа Д.С. Лихачева, который писал: «Культура человечества движется вперед не путем перемещения в «пространстве времени», а путем накопления ценностей. Духовные ценности не сменяют друг друга, новые не уничтожают старые, а, присоединяясь к старым, увеличивают их значимость для сегодняшнего дня» [3, с. 32].

XX век своими кардинальными социальными преобразованиями казалось бы не оставил в России места идее духовного развития человека. Долгое время духовные идеалы целенаправленно и старательно искоренялись из общественного сознания. Однако в противоположность западу, социальная и культурная жизнь в России носила, носит и, есть надежда, будет носить преимущественно духовный характер.

Действительно, уровень духовной культуры современной молодежи вызывает у специалистов некоторое беспокойство. Но наряду с имеющимися проблемами, молодые люди приобретают в XXI-м веке технические возможности усвоения кладези духовной культуры, являющейся результатом уникального опыта предыдущих поколений, включающего ценностное духовное содержание. Современное студенчество получает возможность творческого преобразования опыта, что позволяет выявить новые тенденции положительных качеств духовного мира личности.

Для формирования активной духовно-творческой и профессиональной студенческой позиции нужны как минимум восемь качеств:

- наличие достойной цели – общественно-полезной, духовно-творческой;
- умение программировать достижение поставленной цели, не ущемляя достоинств и достижений других людей;
- содержательный массив знаний, умений и навыков, обеспечивающих дальнейшее совершенствование эстетического и духовного мира личности;
- большая работоспособность по выполнению намеченных планов, неременное сохранение здорового образа жизни;
- готовность убедительно и целеустремленно отстаивать свои идеи, с достоинством и осознанностью выносить непризнание, непонимание;
- умение решать духовно-творческие и профессиональные задачи в выбранной области, преодолевать противоречия и тернии на пути к цели;
- высокий уровень поэтапных положительных творческих результатов на пути к намеченной цели;
- систематическое накопление багажа духовно-культурных ценностей.

Современное высшее учебное заведение, сочетая интересы государства, общества и личности, становится образовательным учреждением, в котором студент приобретает реальный статус субъекта духовного развития. Готовность студенческой молодежи к профессиональной реализации творческих, духовных, культурных и нравственных потенциалов является основной задачей университетского образования и стратегией современного российского общества.

При всей некоторой противоречивости и кажущейся хаотичности жизни общества, оно подчиняется своим эволюционным законам. Несомненно, наше время требует особой пристальной заботы, всемерной помощи и поддержки современной отечественной культуры и образования, что составляет основу духовности. Развитие экономики, технический прогресс, преодоление потрясающих общество политических и социальных кризисов и катаклизмов невозможно в отсутствие духовной культуры. Это понимание может и должно применяться ко всем областям жизни современного общества и, в первую очередь, в процессе духовного становления студенческой молодежи.

Еще в позапрошлом веке В.Г. Белинский писал: «Эстетическое чувство есть основа добра, основа нравственности... Где нет владычества искусства, там люди не доброжелательны, а только благоразумны; не нравственны, а только осторожны; они не борются со злом, а избегают его, избегают его не по ненависти ко злу, а из расчета. Цивилизация только тогда имеет цену, когда помогает просвещению, а, следовательно, и добру» [4, с. 47]. Энергично, жестко, но убедительно писал критик и демократ своего времени В.Г. Белинский. Слова его и сейчас звучат весьма актуально.

Современная наука и практика образования и культуры, признавая реальность духовной основы личности, указывает на возможность прийти к истинной духовности, прежде всего в процессе развития интеллекта, воли и чувств, в процессе восприятия и осмысления художественных произведений.

Основным средством духовного становления студента, как процесса воспитания нового общественного человека, является проектирование и создание духовно обновляющей и формирующей личность образовательной среды, в которой закладывается адекватная иерархия целей и ценностей жизни человека как личности и необходимые компоненты его полноценной жизнедеятельности. Духовность сконцентрирована в художественных образах произведений литературы и искусства, а совесть является проекцией духовности в индивидуальное сознание человека, в данном случае, студента.

Проблемой становления духовного мира личности студента является впитывание социальных, общественно значимых ценностей, приобретающее особую значимость именно сегодня. Духовное воспитание как составная часть образования и культуры личности после долгого перерыва начинает признаваться приоритетным направлением в России, что внушает надежду на позитивные изменения в этой социально значимой сфере.

«Важно осознание, понимание духовно-нравственных ориентиров, которые наполняют личность и общественно значимыми смыслами воспитательную работу в вузе, — отмечает Е.В. Востроилова, — которая, в свою очередь, скоординирована с учётом идей, отраженных в правительственных документах Российской Федерации в области образования. На современном этапе огромное значение приобретает такое новое направление, как соработничество церкви и государства в воспитании» [5, с. 153].

В настоящее время в процессе достаточно высокого уровня эстетического образования студенческой молодежи в вузе, их волонтерской и благотворительной деятельности, в связи с активизацией Международного общественного движения «Духовность. Вера. Возрождение» происходит осознанное постижение эстетической и духовно-нравственной сферы бытия.

В современном обществе находит отражение способность личности самостоятельно формулировать собственные нравственные обязанности, то есть происходит становление *совести*, этой основы духовности, этой внутренней инстанции различения добра и зла, существующей, по утверждению Патриарха всея Руси Кирилла, в качестве «естественного нравственного закона, написанного в сердце». Совесть определяет представления о добре и зле как нравственном мерило в оценке собственных поступков и поступков других людей.

16 октября 2017 года, выступая на 137-й Ассамблее Межпарламентского союза в Санкт-Петербурге, Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл напомнил о древнегреческом

понятии «дикэосини», что означает «справедливость», «праведность». По его словам, в этом термине раскрывается очень важная трактовка, которая, равно как и этимология русского слова «справедливость» еще раз свидетельствует об органичной связи между справедливостью, нравственностью, праведностью. «При всей разности культур, народов, учреждений мы все имеем нравственное чувство, у каждого из нас есть голос совести», — подчеркнул Патриарх Кирилл [6].

Со-весть (этимологически — совместное знание, весть, предствление, понимание) выступает как постулат духовности, как «сверхъестественное откровение» о самой сути общественных явлений в терминах добра и зла. В самом понятии совести есть и элементы духовности («угрызение совести»), и нравственности («совесть заговорила»), и чувства («совесть обличает»), и воли («совесть удерживает»), соединенные воедино в «голосе совести». Великий русский поэт А.С. Пушкин писал, что «совесть — это когтистый зверь, скребущий сердце». Различение голоса совести в себе и следование ее побудительным мотивам формирует личностное качество четкого отделения добра от зла в собственном поведении, а значит становление в человеке потенциала духовности.

Известный религиозный и политический мыслитель XX века И.А. Ильин (в рамках президентской программы «За примирение» в октябре 2005 года в Москве в некрополе Донского монастыря прошло торжественное перезахоронение его праха) отмечал: «Дух человека характеризуется как высшая сторона человеческой жизни, творческая сила, пронизывающая душу и тело и определяющая новое качество жизни» [7, с. 52].

Христианская духовность и духовность светская едины в своей основе. Согласно философскому и культурологическому понятию, духовная культура или духовность, состоит из многих областей. Религия — христианская духовность, духовность светская впитывает все области наук о природе и обществе, литературу, все виды искусств — живопись, скульптуру, архитектуру, сценическое искусство, кино, музыкальное искусство и многое другое, включая элементы христианской духовности.

Современный студент становится доминантой развития современного общества, новой социальной системы, сохранения окружающей среды, в которой он совершенствует свои психолого-педагогические знания и, в определенной мере, совершенствует духовный социум общества. Стабилизирующаяся новая социальная система позволяет понять и принять высокодуховные ценностные ориентации современного общества, передовой характер искусства и культуры, в которых аккумулирована предшествующая история всего человечества, «онтологическая многогранность и многомерность исторического процесса» (А. Халаписис).

Цель данной статьи заключается в трансляции идеи, что музыкальное искусство является одним из важных средств, которое позволяет с музыкально-эстетических, творческих и духовных позиций совершенствовать личность современного студента.

Необходимо заметить, что музыкальное образование, как составная часть духовной культуры, в настоящее время все более настойчиво входит в ряд первоначально насущных проблем, волнующих российскую общественность, что позволяет постоянно приближаться к поре радикального решения важнейших направлений музыкально-эстетического и духовного воспитания студенческой молодежи.

Базой духовного становления личности и её эстетического воспитания является «музыкально-эстетическое просвещение, выполняющее исключительно важную роль в становлении духовного мира личности студента» [8, с. 21]. С позиций музыкально-эстетического просвещения музыкальное искусство служит основной цели — формированию интеллектуальной личности с высокой духовной культурой.

К сожалению, музыкально-эстетическое просвещение на лекциях и семинарах эстетического цикла в высших учебных заведениях по ряду причин носит ограниченный характер, однако во внеучебное время для него открываются неограниченные возможности.

Университеты нашей страны накопили большой и интересный опыт по музыкально-эстетическому образованию студентов. Составной частью этого процесса стало формирование художественной и духовной культуры средствами музыкального искусства. Можно выделить разнообразные формы музыкально-эстетической работы — это и конкурсы студенческой патриотической песни, и выходы в музыкальный театр, в концертный зал консер-

ватории, и дискуссионное обсуждение великолепных музыкальных постановок по каналу «Культура», народные филармонии, университеты культуры, студенческие театры миниатюр, проекты социализации.

В Астраханском государственном университете на протяжении нескольких десятилетий совместно с консерваторией проводились так называемые «Музыкальные среды», которые, согласно анкетным анализам изменили пассивное отношение студентов к классическому музыкальному искусству, сформировали духовную потребность посещения филармонии, музыкального театра, образовательных программ консерватории.

Проекты социализации организуются в Астраханском университете с 2012 года. Очередной программой фестивалей проектов социализации стал проект «Шекспировский фестиваль: визуализация и классический микс», на котором на протяжении сентября – ноября 2017 года выступили студенты всех без исключения факультетов. Спектакли с великолепным музыкальным сопровождением, с прекрасной актерской игрой указывали на высокий уровень совершенствования духовного мира личности студента. Одним из ярких музыкальных спектаклей стала постановка комедии У. Шекспира «Укрощение строптивой» студентами факультета педагогики и социальной работы, который, в определенной мере, дал в иронической форме «информацию к размышлению» для студенческой молодежи.

Центральной задачей музыкально-эстетического образования и духовного просвещения является развитие у студенческой

молодежи музыкально-эстетических чувств, привитие интереса к музыкальному искусству, умение разбираться в качественном уровне музыкальной информации, что, несомненно, будет способствовать формированию их художественных вкусов, становлению духовной культуры, развитию нравственно-эстетических качеств личности.

Эстетическое наслаждение музыкально-прекрасным, стремление к гармонии и красоте является проявлением духовности, глубинной потребностью студента в самосовершенствовании, эволюционном саморазвитии личности. Восприятие музыкальных произведений способствует гуманизации личности, возвращению к исконным традициям национального мировоззрения, истинного патриотизма.

Музыкальных примеров достаточно много в «золотом фонде» мировой музыкальной культуры, стоит лишь студенту проявить интерес, желание, а затем и возникшую потребность совершенствовать личностные духовные качества прослушиванием и осознанием соответствующих музыкальных произведений. То есть, важным аспектом в проблеме духовности являются потребности индивида, как выражение совершенствования его личностных духовных качеств и отражение духовных реалий мироздания, в котором осуществляется его жизнедеятельность [9].

Духовность – ничем не заменимая общечеловеческая ценность бытия, слагаемыми которой являются, прежде всего, нравственные категории – Разумное, Доброе, Вечное.

Библиографический список

1. Бондаренко В. И. Формирование духовности будущих специалистов в условиях высшего учебного заведения. *Молодой учёный*. 2014; 4: 919 – 923.
2. Новиков А.М. Культура как основание содержания образования. *Педагогика*. 2011; 6: 3 – 21.
3. Лихачев Д.С. *Письма о добром и прекрасном*. РАН: Литературные памятники. Москва: Наука; Санкт-Петербург: Logos, 2006.
4. Белинский В.Г. Ничто о ничем: Статьи и рецензии. *Собрание сочинений* в 13 т. Москва, 1953; Т. 1: 31 – 59.
5. Востроилова Е.В. Смысловый аспект духовно-нравственных ориентиров воспитательной работы в вузе. *European social science journal*. 2017; Т. 2;: 153 – 160.
6. Святейший Патриарх Кирилл: *Голос совести, присущий каждому человеку – подлинный базис, объединяющий все народы и культуры*. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5037930.html>
7. Ильин И. А. *Путь духовного обновления*. Москва, 1993.
8. Лаптев И.Г. Музыка как фактор воспитания духовно-нравственных чувств. *Материалы по результатам XXXVII научной конференции: International Research Journal*. Екатеринбург, 2015; № 3 (34); Часть 4; 29 – 31.
9. Бондырева С., Колесов Д. *Окружающий мир, потребности, духовность*. Москва: Издательство МПСИ, 2007.

References

1. Bondarenko V. I. Formirovanie duhovnosti buduschih specialistov v usloviyah vysshego uchebnogo zavedeniya. *Molodoj uchenyj*. 2014; 4: 919 – 923.
2. Novikov A.M. Kul'tura kak osnovanie soderzhaniya obrazovaniya. *Pedagogika*. 2011; 6: 3 – 21.
3. Lihachev D.S. *Pis'ma o dobrom i prekrasnom*. RAN: Literaturnye pamyatniki. Moskva: Nauka; Sankt-Peterburg: Logos, 2006.
4. Belinskij V.G. Niche to o niche m: Stat'i i recenzii. *Sobranie sochinenij* v 13 t. Moskva, 1953; T. 1: 31 – 59.
5. Vostroilova E.V. Smyslovoy aspekt duhovno-nravstvennykh orientirov vospitatel'noy raboty v vuze. *European social science journal*. 2017; T. 2;: 153 – 160.
6. Svyatejsnij Patriarh Kirill: *Golos sovesti, prisuschij kazhdomu cheloveku – podlinnyy bazis, ob'edinyayuschij vse narody i kul'tury*. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5037930.html>
7. Il'in I. A. *Put' duhovnogo obnoveniya*. Moskva, 1993.
8. Laptev I.G. Muzyka kak faktor vospitaniya duhovno-nravstvennykh chuvstv. *Materialy po rezul'tatam XXXVII nauchnoj konferencii: International Research Journal*. Ekaterinburg, 2015; № 3 (34); Chast' 4; 29 – 31.
9. Bondyryeva S., Kolesov D. *Okruzhayushchij mir, potrebnosti, duhovnost'*. Moskva: Izdatel'stvo MPSI, 2007.

Статья поступила в редакцию 25.02.18

УДК 378

Magomedalieva M.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Informatics and Information Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: muminatroma@list.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

THE STAGES AND STRUCTURE OF DESIGN ACTIVITY OF STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS. In the article stages are revealed and the structure of project activity of students in the process of training is constructed. It is concluded that the project activity of students is a process based on the multi-stage activities of the teacher of a university: development, implementation and evaluation of the project results; formulation of educational problems, clarification of the goals and objectives of the project activity; determination of the final type of educational product; selection of content; statement of the problem situation; advising students; establishment of interpersonal and business communication between students; evaluation of interim results and project correction.

Key words: stages, structure, project activities, student, learning process.

М.Р. Магомедалиева, канд. пед. наук, доц. каф. информатики и информационных технологий, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: muminatroma@list.ru

Ш.И. Булуева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru

ЭТАПЫ И СТРУКТУРА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье выявлены этапы и сконструирована структура проектной деятельности студентов в процессе обучения. Сделан вывод о том, что проектная деятельность студентов это процесс, основанный на многоэтапной деятельности педагога вуза: разработка, проведение и оценка результатов проекта; формулирование учебной проблемы, уточнение целей и задач проектной деятельности; определение конечного вида образовательного продукта; отбор содержания; постановка проблемной ситуации; консультирование студентов; установление межличностного и делового общения между студентами; оценка промежуточных результатов и коррекция проекта.

Ключевые слова: этапы, структура, проектная деятельность, студенты, процесс обучения.

Современные социально-экономические условия, оказывающие значительное влияние на существующие требования к процессу профессиональной подготовки будущих специалистов, необходимость в профессионалах, которые способны самореализовываться, обуславливает потребность увеличения степени готовности обучающихся к ведению проектной деятельности. Данное направление очень важно для будущих педагогов, которые применяют проектирование в учебном процессе как один из важнейших видов профессиональной деятельности.

С использованием компьютерных технологий обучение проектной деятельности будущих педагогов происходит более эффективно, что объясняется тем фактом, что с помощью данных технологий существует возможность создавать виртуальный образ какого-либо объекта, комбинировать его составные элементы, варьировать размерность, ориентацию, функциональную направленность проекта, степень индивидуальности обучения, увеличить скорость обработки информации и её количество. Сегодня в процессе обучения студенты уже применяют некоторые составляющие проектной деятельности в процессе работы с компьютерными программами. Так как эта деятельность реализуется будущими педагогами профессионального обучения фрагментарно, то не принимается во внимание возможность вариативного проектирования виртуального образа объекта, а также не осуществляется деятельная информатизация этого процесса.

Проектная деятельность студентов должна быть ориентирована на выполнение учебного проекта, который является частью одного или нескольких учебных курсов, будучи организационной формой работы по закреплению материала из пройденного учебного раздела.

В ходе работы над проектом студенты осуществляют как самостоятельную, так и групповую деятельность учебно-познавательного и творческого характера, ориентированную на выполнение поставленной цели и достижение желаемого результата. При этом следует отметить, что рост популярности информационных технологий, телекоммуникаций в образовательном процессе обусловил популярность использования в современных высших учебных заведениях метода проектов. В последнее время стало частым употреблением педагогами термина «учебный телекоммуникационный проект». Он представляет собой совместную деятельность обучающихся учебно-познавательного, творческого или игрового характера, которая осуществляется посредством использования компьютерной телекоммуникации и характеризуется общей целью, проблемой, методами и способами деятельности, ориентированными на получение общего желаемого результата.

Рассмотрим подробнее этапы выполнения проекта.

1 этап. Обсуждают и выбирают проблемную область, определяют круг проблем, решение которых будет осуществляться в процессе проектной деятельности учащихся, формулируются гипотезы, которые впоследствии следует доказать или опровергнуть (касается исследовательских проектов). Подчеркнём, что следует принимать во внимание в ходе выполнения проекта знания на практике.

2 этап (организационный). Происходит выбор и организация групп – участников проекта, ищутся партнеры в сети (касается телекоммуникационных проектов), определяются направления работы, для каждой группы ставятся конкретные задачи, даются рекомендации в отношении способов поиска информационных источников. В конце этого этапа возможно проведение презентации, на которой будут представлены участники проекта. Все группы поочередно выступают перед аудиторией (либо используют для связи сеть), информируя слушателей о составе группы и распределении в ней ролей, стоящих перед ней задачах и возможных способах их выполнения.

Итогом прохождения первых двух этапов может стать создание web-сайта проекта, где будет представлена информация, касающаяся темы проекта, его целей и задач, этапов выполнения и группах-участниках. Важным элементом такого сайта являются размещенные ссылки на дополнительные источники информации. Кроме того, по ходу проекта информация будет постоянно обновляться, будут сообщаться промежуточные результаты. Актуальность содержащейся на сайте информации является еще одной важной особенностью.

3 этап. Ведётся поиск и сбор необходимой информации, изучаются теоретические положения, ознакомление с которыми требуется для дальнейшего решения стоящих задач. Студенты изучают литературные источники по интересующей их в рамках проекта теме, обращаются за информацией к удаленным базам данных, осуществляют поиск телеконференций, проводимых по данной тематике, работают с интернет-ресурсами, проводят социологические опросы и анкетирование, при проведении телекоммуникационных проектов – связываются с другими участниками проекта по электронной почте для выяснения их точки зрения по какому-либо проектному вопросу.

4 этап. Определяются способы обработки полученной информации. Чтобы более наглядно представить обработанные статистические данные, показать полученные зависимости и построить диаграммы, рекомендуется обратиться к разнообразным электронным средствам, таблицам и т. д. Результаты проекта оформляются в виде мультимедийной презентации для наглядного представления аудитории. Презентация освещает план проведения студенческих исследований, в ней используются фото и видеоматериалы, диаграммы, таблицы, эффекты анимации, цель которых привлечь внимание слушателей, гиперссылки на различные дополнительные информационные источники, к которым участники обращались в процессе выполнения проекта. В том случае если конечным продуктом деятельности учащихся становится печатное издание (журнал, газета), также возможно использовать программные средства для издательской деятельности. В дальнейшем выполненные студентами презентации и публикации могут быть размещены на страницах сайта проекта [1].

5 этап. Проведение дискуссии по поводу достигнутых результатов. Оформленные работы представляются остальным участникам проекта в форме доклада, проведения ролевой игры или телеконференции, по электронной почте. После проведения презентации и выступления происходит обсуждение и анализ представленной информации, доклады задаются различные вопросы. Проверяются гипотезы, сформулированные в начале проекта, обсуждаются возможности практического использования полученных результатов (таблица 1).

Таким образом, исходя из сказанного выше, мы можем сконструировать структуру проектной деятельности студентов (таблица 1).

В процессе применения метода проектов, для обучения в рамках небольшого или крупного блока содержания, педагогу необходимо, прежде всего, подобрать и разработать учебный проект. При этом он должен понимать, что, с одной стороны, не всякое содержание может быть преподано с помощью проектного метода, а с другой стороны, есть знания, умения и навыки, которые можно приобрести только в процессе проектной деятельности, в процессе групповой работы [2].

Выбор тематики проектов в разных ситуациях может быть различным: в одних случаях эта тематика может формулироваться специалистами органов образования в рамках утвержденных программ; в других – выдвигаться педагогом с учетом учебной ситуации по своему предмету, естественных профессиональных интересов, интересов и способностей студентов; в-третьих, тематика проектов может предлагаться и самими студентами, которые ориентируются при этом на собственные интересы, не

Таблица 1

Структура проектной деятельности студентов в процессе обучения

Стадия	Задачи	Деятельность обучающихся	Деятельность педагога
1. Подготовительная	Определение темы, уточнение целей, исходного положения. Выбор рабочей группы	Уточняют информацию. Обсуждают задание	Мотивирует студентов. Объясняет цели проекта. Наблюдает
2. Анализ проблемы	Анализ проблемы. Определение источников информации. Постановка задач и выбор критериев оценки результатов. Распределение в команде	Формирует задачи. Уточняют информацию источники). Выбирают и обосновывают свои критерии успеха	Помогает в анализе и синтезе (по просьбе). Наблюдает
3. Сбора информации	Сбор и уточнение информации. Обсуждение альтернативы («мозговой штурм»). Выбор варианта. Уточнение планов	Работают с информацией. Проводят анализ и синтез. Выполняют исследование	Наблюдает. Консультирует
4. Разработки варианта	Выполнение проекта	Выполняют исследование и работают над проектом. Оформляют проект.	Наблюдает. Советует (по просьбе)
5. Оценки результатов	Анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач) и причин этого. Анализ достижения поставленной цели	Участвуют в коллективном самоанализе проекта и самооценке	Наблюдает. Направляет процесс анализа (если необходимо)
6. Подготовка к защите	Подготовка доклада, обоснование процесса проектирования. Объяснение полученных результатов. Коллективная защита проекта. Оценка.	Защищают проект. Участвуют в коллективной оценке результатов проекта.	Участвуют в коллективном анализе и оценке результатов проекта.

только чисто познавательные, но и творческие, прикладные. Проектная деятельность студентов с использованием информационных технологий используется на различных формах обучения студентов [3 – 5].

Таким образом, организацию проектной деятельности студентов мы рассматриваем как процесс, основанный на многоэтапной деятельности педагога вуза: разработка, проведение и

оценка результатов проекта; формулирование учебной проблемы, уточнение целей и задач проектной деятельности; определение конечного вида образовательного продукта; отбор содержания; постановка проблемной ситуации; консультирование студентов; установление межличностного и делового общения между студентами; оценка промежуточных результатов и коррекция проекта.

Библиографический список

1. Пахомова Н.Ю. *Развитие методики использования «учебных проектов» при обучении информатике в общеобразовательной школе*. Москва, 1997.
2. Петрова Н.П. Открытое образование и его функции в информационном обществе. *Гуманитарные и социально-экономические науки*. 2007; 5: 120 – 124.
3. Бондарева Г.А., Петрова Н.П. Информационная насыщенность образовательного процесса в вузе в современный период информатизации образования. *Kant*. 2016; 3 (20): 24 – 29.
4. Корчинский А.А., Петрова Н.П. Тенденции развития современного высшего профессионального образования. *Образование. Наука. Инновации: Южное измерение*. 2014; 5 (37): 24 – 37.

References

1. Pahomova N.Yu. *Razvitie metodiki ispol'zovaniya «uchebnyh projektov» pri obuchenii informatike v obsheobrazovatel'noj shkole*. Moskva, 1997.
2. Petrova N.P. Otkrytoe obrazovanie i ego funktsii v informacionnom obschestve. *Gumanitarnye i social'no-ekonomicheskie nauki*. 2007; 5: 120 – 124.
3. Bondareva G.A., Petrova N.P. Informacionnaya nasyschennost' obrazovatel'nogo processa v vuze v sovremennyj period informatizacii obrazovaniya. *Kant*. 2016; 3 (20): 24 – 29.
4. Korchinskij A.A., Petrova N.P. Tendencii razvitiya sovremennogo vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Yuzhnoe izmerenie*. 2014; 5 (37): 24 – 37.

Статья поступила в редакцию 16.02.18

УДК 378

Magomedova M.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: magomedova.marina@mail.ru

THE SPECIFICS OF ADAPTATION OF STUDENTS AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF DIFFERENT DIRECTIONS. The article reveals the specific features of a personality's adaptation among students at educational institutions of various specialization. The work examines the structure of the formation of the students' professional and pedagogical culture. The author concludes that the successful formation of the professional pedagogical culture in future teachers is believed to stimulate motivation of pedagogical activity, a complex of internal and external factors of professional-personal formation and interrelation of theoretical and practical training.

Key words: student, professional-pedagogical culture, adaptation.

М.Г. Магомедова, канд. пед. наук, доц. каф. психологии, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала, E-mail: magomedova.marina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье выявлены особенности адаптации личности обучаемых в образовательных учреждениях различной направленности, рассмотрена структура формирования у студентов профессионально-педагогической культуры. Сделан вывод о том, что успешное формирование у будущих педагогов профессионально-педагогической культуры предполагает стимулирование мотивации педагогической деятельности, комплекс внутренних и внешних факторов профессионально-личностного становления, а также взаимосвязь теоретической и практической подготовки.

Ключевые слова: студент, профессионально-педагогическая культура, адаптация.

Процесс адаптации личности студента к образовательному процессу современного вуза регулируется как факторами социокультурного влияния на данный процесс, так и обусловлен комплексом факторов дидактического порядка. Под факторами формирования профессиональных черт личности понимается внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом и предполагающего достижение определенного образовательного результата. В качестве подобного результата выступает необходимость реализации ФГОС и формирование профессионально-значимых и личностных компетенций.

Повышенные требования к профессионально-педагогической деятельности и личности педагога обуславливают специфику организации высшего образования. В современных социокультурных условиях педагогическое образование решает два комплекса взаимосвязанных задач:

- помощь социально-ценному развитию личности будущего педагога, общекультурной подготовке, формированию нравственной и гражданской зрелости;
- профессиональное становление в сфере педагогической деятельности. Развитие личности педагога – цель, основа и условие эффективного профессионального образования.

Современные психолого-педагогические исследования показывают, что в состав профессионально обусловленных свойств и характеристик педагога входят:

- общая направленность личности (социальная зрелость, гражданская ответственность, профессиональные идеалы);
- необходимые личностные качества – организаторские (деловитость, инициативность, требовательность), коммуникативные (доброжелательность, тактичность, открытость), перцептивно-гностические (наблюдательность, креативность, интеллектуальная активность, интуиция, оригинальность и критичность мышления, гибкость), экспрессивные (оптимизм, отзывчивость, самообладание, толерантность); профессиональная работоспособность, психическое здоровье и т. д. [1].

Модернизация современного педагогического образования, использование новых образовательных технологий в системе высшего образования направляет наше исследование к проблеме формирования необходимых адаптационных качеств студента в условиях современного педагогического вуза. Следуя логике последних десятилетий в рамках построения категориального строя педагогической науки, возможно говорить о необходимости формирования адаптационной культуры студента, для понимания сущности которой целесообразно рассмотреть сам процесс адаптации с позиции философско-антропологического, социологического, аксиологического, деятельностного факторов современного культуры.

В рамках нашего исследования важнейшими аспектами понятия «культура» является:

- характеристики качественного состояния педагогической деятельности;
- система ценностей, формирующиеся у педагога мотивация и ценностные потребности;
- самореализация личности студента в творчестве и профессиональной деятельности с учетом его возможностей и заинтересованности.

Данные составляющие определяют способности личности студента к адаптации в образовательном процессе вуза. Таким образом, трактовка феномена «культура», и её основы как научной категории, позволили определить понятие адаптационная культура. В связи с этим особенно значимым представляется научное осмысление понятия адаптационная культура в профессиональном образовании, рассмотрение содержательных характеристик, условий и принципов её формирования.

Для того чтобы стать компетентным педагогом, необходимо практическое овладение адаптационной культурой, к которой он готов чаще всего только теоретически. Педагог всегда находится между практикой и теорией, приобретая свой опыт сугубо практическими умениями. Готовность к овладению методиками, усовершенствование приемов по преподаванию предмета, частей лекции, отчасти отражает степень адаптации личности студента к вузовскому обучению.

В настоящее время отмечается тенденция глубинного введения компетентностного подхода в практическую составляющую образования. Развивая уже сложившиеся в науке представления, под компетентностным подходом в профессионально-педагогическом образовании понимается единая система определения целей, отбора содержания, организационного и технологического обеспечения процесса подготовки педагога на основе выделения специальных, общих и ключевых компетенций, гарантирующих высокий уровень и результативность его профессионально-педагогической деятельности.

Компетентностный подход отражает представления о профессионализме и деловых качествах современного педагога, оказывает позитивное влияние на развитие инновационных процессов в системе педагогического образования. Определение ключевых, общих и специальных компетенций позволяет разработать более точную и диагностически выверенную систему измерителей уровня профессионально-педагогических компетенций будущего специалиста на всех этапах его подготовки [2].

Полноценная профессиональная подготовка будущих педагогов невозможна без обеспечения контекстного подхода в обучении, который возможно реализовать в условиях целенаправленной творческой деятельности. Итак, сегодня некоторые тенденции указывают о необходимости и актуальности толкования контекстного подхода (А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая и др.).

Контекстный подход направлен на усвоение умений, навыков и опыта практической деятельности. Одни авторы под целью контекстного подхода подразумевают формирование профессионального опыта студентов при погружении их в профессиональную среду в процессе учебной, производственной и преддипломной практик (Т.Д. Дубовицкая).

А.А. Вербицкий к контекстному подходу в образовании относит практико-ориентированные технологии обучения, направленные на формирование у формирующихся профессиональных кадров значительных компетенций и профессионально-важных качеств.

Изучив теории И.Ф. Исаева, В.А. Сластенина, Т.С. Ижевской-Русиновой, Н.Н. Шумиловой и др., адаптационную готовность личности студента мы структурно представили как совокупность следующих компонентов: мотивационного, творческого, личностно-деятельностного, операционального, практического.

В своем построении структуры адаптационной готовности мы исходили из следующих методологических посылок:

- готовность к адаптации к специфике профессионально-педагогической деятельности представляет собой базовую часть педагогической культуры, и поэтому ее исследование должно опираться на данные различных наук, обеспечивая междисциплинарный характер исследований;
- адаптационная готовность педагога – это профессиональное интегрированное качество личности, включающее в себя ряд компонентов, имеющие собственную структуру (взаимосвязь между компонентами).

Для формирования адаптационной готовности будущего педагога необходимо учитывать проявление комплекса составляющих на лекционных, семинарских, практических занятиях и педагогической практике.

Основным составляющим компонентом адаптационной готовности педагогов является мотивационный компонент. От

мотивационного компонента зависит активность в овладении основами профессионализма. Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является её мотивация. Как подчёркивают исследователи, «при целенаправленном формировании... все побуждения, связанные с познавательной активностью, становятся более осознанными и действенными, усиливается их роль в учебной деятельности» [3].

В исследованиях, В.К. Дьяченко, И.А. Зимней, В.А. Климова, А.К. Марковой, Э.Ф. Зеера, А.А. Вербицкого и др. упоминается о том, что для повышения качества подготовки будущих педагогов следует разрешать проблемы, связанные с формированием мотивационного компонента, побуждающего студента к активному усвоению необходимых профессиональных умений и знаний, детерминирующего готовность к успешной педагогической деятельности.

Мотивационный компонент является комплексом устойчивых мотивов (познавательных, личностных, профессиональных и др.), придающих и регулирующих целенаправленный характер деятельности студентов по освоению своей специальности, детерминирующих его творческую самореализацию. Функциональное установление мотивационного компонента содержится в том, что его сформированность опосредует усовершенствование остальных структурных компонентов.

Мотивационный компонент определяет отношение к педагогической деятельности, способствует формированию познавательных мотивов и интересов будущих педагогов-психологов, актуализирует индивидуальные потребности, склонности к педагогической деятельности, создает высокую личную заинтересованность в созидании нового. Формирование мотивационного компонента предусматривает стимулирование интересов, целеустремленности, и представляет собой совокупность потребностей, интересов, желаний, планов, побуждений. Сформированность профессиональных мотивов, склонностей, интересов и ценностей является значительным прогностическим фактором удовлетворенности своей педагогической профессией.

Отношение к предстоящей деятельности, мотивация её выбора являются исключительно важными факторами, определяющими успешность профессионального обучения, уровень и качество адаптации к образовательному процессу. Таким образом, мотивационный компонент является системообразующим в подготовке педагога и вызывает побуждение к овладению и формированию адаптационного аспекта общей педагогической культуры.

Творческий компонент, отражающий творческое начало личности. Методическая культура является сферой творческого дополнения и реализации педагогических способностей педагогов-психологов. Успешное решение сложных педагогических задач в педагогической деятельности невозможно без творчества. Оно направлено на развитие и усовершенствование методических систем, разработку новых форм, идей, опыта, условий, средств и способов обучения. Полагаем, что существенно влияет на формирование высокого уровня адаптации к профессионально-педагогическому образованию наличие у студентов творческого мышления, в результате которого успешно решается каждая новая задача, которая ранее ими никогда не решалась.

Если рассматривать наличие творческого мышления у студентов, то целесообразно опираться на оценку уровня креативности по Д.П. Гилфорду, который выделил следующие критерии:

- гибкость, которая предполагает способность быстро и легко переходить от одного класса явлений к другому;
- легкость генерирования идей. Если человек для решения задачи выдвигает большое количество идей, значит, он проявляет творческий подход;
- широта выдвигаемой идеи, то есть объяснение с её помощью большого числа разнородных факторов;
- оценка воображения или фантазии, которая дает возможность моделировать события с использованием прошлого опыта [4].

Личностно-деятельностный компонент предполагает, что именно в деятельности формируются и развиваются умения, способности, компетенции, качества педагога. Данный компонент в педагогике утвердился как методологический принцип, означающий ориентацию на личность как субъект, результат и важный критерий эффективности процесса формирования определенных качеств личности педагога.

Личностно-деятельностный компонент соотносится с умениями, связанными с психологической стороной личности педагога: коммуникативные, перцептивные, рефлексивные и включает в себя необходимые профессиональные знания и умения. Личностно-деятельностный компонент направлен на формирование личностных качеств и характеризует построенный образ «Я – профессионал», индивидуальный опыт будущего педагога, интегрирующий в себе знания, мотивы, потребности, ценностные ориентации. Личностно-деятельностный компонент подразумевает, что в центре обучения находится сам студент – его ценности, мотивы, психологический нрав, т. е. студент как личность. Данный компонент является важным элементом создания благоприятного психологического климата в студенческой группе, что, несомненно, выступает действенным ресурсом успешной адаптации к образовательному процессу.

Сущность операционального компонента заключается в практическом применении профессионально-педагогических знаний. Операциональный компонент содержит наличие умений выполнять самообразовательную деятельность; умение работать с информацией; представлять и обобщать материал в структурированном виде; использовать основные методы изучения на практике. Операциональный компонент предполагает владение профессиональной культурой речи, общения; педагогическим тактом; всевозможными технологиями и методами обучения; профессиональной наблюдательностью и т. д. Данный компонент, основанный на комплексе умений и навыков организации педагогической деятельности, включает способы практической деятельности и специальные исследовательские умения. В структуре адаптации личности данный компонент играет важную роль, связанную с необходимостью постоянного перенесения теоретических знаний в ситуацию практической деятельности. Данный компонент коррелирует с практическим компонентом, входящим в структуру формирования профессионально-педагогической культуры. Он акцентирует внимание на понимании педагогической практики как важнейшего элемента адаптации к системе профессионального образования. Именно педагогическая практика выступает важнейшим системообразующим фактором формирования у будущих педагогов профессионально-педагогической культуры.

Практический компонент характеризует уровень готовности к практической деятельности, освоение необходимых знаний, навыков и технологий (умений). Практический компонент профессионально-педагогической культуры – это практическая готовность овладевать способами педагогической деятельности, обогащающими личностное, социальное и профессиональное становление педагога, а также сформированность методических умений и навыков, позволяющих эффективно и продуктивно осуществлять педагогическую деятельность [5].

Основы практического компонента профессионально-педагогической культуры направлены на интеграцию теории и практики, использование знаний, умений и навыков в практической деятельности, ведь именно такая деятельность обладает прямым отношением к формированию профессионально-педагогической культуры.

Основными составляющими всех компонентов профессионально-педагогической культуры являются профессионально-методические компетенции. В нашем исследовании компетенции являются необходимой составляющей профессионально-педагогической культуры.

По проблеме формирования компетенций педагогов имеется обширная научная литература, в частности, работы Т.М. Сорокиной, А.В. Хуторского, А.К. Марковой, А.И. Мищенко и др.

Основными составляющими профессионально-педагогической культуры также являются:

- знания в области преподаваемых предметов;
- знание всей совокупности средств обучения;
- умение планировать свою педагогическую деятельность;
- знание способов и приемов обучения и воспитания;
- умения педагогической техники;
- коммуникативные и организаторские умения.

Итак, успешное формирование у будущих педагогов профессионально-педагогической культуры предполагает стимулирование мотивации педагогической деятельности; комплекс внутренних и внешних факторов профессионально-личностного становления; взаимосвязь теоретической и практической подготовки.

Библиографический список

1. Бондарева С.К. *Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства*. Избранные труды. Москва, 2005.
2. Акаева Е.Л. Мониторинг профессионального становления будущего учителя на основе компетентностного подхода. *Педагогическая диагностика*. 2006; 3: 13 – 18.
3. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*: учебник для вузов. Ростов-на-Дону, 2007.
4. Гилфорд Д. *Характер человеческого интеллекта*. 1967.
5. Магомедова М.Г. Адаптация студентов младших курсов в системе допрофессионального образования. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015; Т. 13: 861 – 865.

References

1. Bondareva S.K. *Psikhologo-pedagogicheskie problemy integrirvaniya obrazovatel'nogo prostranstva*. Izbrannye trudy. Moskva, 2005.
2. Akaeva E.L. Monitoring professional'nogo stanovleniya buduschego uchitelya na osnove kompetentnostnogo podhoda. *Pedagogicheskaya diagnostika*. 2006; 3: 13 – 18.
3. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya*: uchebnik dlya vuzov. Rostov-na-Donu, 2007.
4. Gilford D. *Harakter chelovecheskogo intellekta*. 1967.
5. Magomedova M.G. Adaptatsiya studentov mladshih kursov v sisteme doprofessional'nogo obrazovaniya. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyy zhurnal «Koncept»*. 2015; T. 13: 861 – 865.

Статья поступила в редакцию 27.02.18

УДК 378

Magomedova Z.Z., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru

Gamzaeva M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technologies of Professional Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru

IMPLEMENTATION OF PROJECT ACTIVITIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS IN THE INFORMATION-COMMUNICATION ENVIRONMENT. The article studies a process of realization of project activity in professional training of bachelors in the conditions of information and communication environment of a higher education institution. The work reveals that the use of ICT opens up great opportunities for improving educational teaching methods, exchange of experience and creative approach to learning: the accumulation of teaching materials in the internal structured information space of a university and the use of Internet technologies for operational and delayed communication with students: e-mail, forums, chats, videoconferences.

Key words: project activity, professional training, bachelor, information and communication environment.

3.3. Магомедова, канд. пед. наук, доц. каф. социальной психологии и дошкольной дефектологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: gamzaeva79@mail.ru

М.В. Гамзаева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и технологий профессионального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gamzaeva79@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ

В статье изучен процесс реализации проектной деятельности в профессиональной подготовке бакалавров в условиях информационно-коммуникационной среды вуза. Выявлено, что применение ИКТ открывает большие возможности и для совершенствования образовательных педагогических методик, обмена опытом и творческого подхода к обучению: накопление учебно-методических материалов во внутреннем структурированном информационном пространстве вуза и использование Интернет-технологий как для оперативного, так и для отсроченного общения со студентами: электронной почты, форумов, чатов, видеоконференций.

Ключевые слова: проектная деятельность, профессиональная подготовка, бакалавр, информационно-коммуникационная среда.

Проектная деятельность представляет собой сложное, многоплановое явление. Обучение будущих учителей проектной деятельности является главным условием эффективности будущей профессиональной деятельности. Как же осуществляется обучение студентов проектной деятельности в современном вузе? Обучение проектной деятельности чаще всего соотносится с самостоятельной работой студентов, осуществлением творческой деятельности при проектировании объектов.

В связи с изменением доминанты профессиональной деятельности необходимо готовить будущих бакалавров к разнообразным видам деятельности, в том числе, к проектной деятельностью, связанной с обработкой информации, освоении средств информатизации и ИКТ. Успешным специалистом можно считать такого, который способен организовать свою жизнь как проект: определить дальнюю и ближайшую перспективу, найти и привлечь необходимые ресурсы, наметить план действий и, осуществив его, оценить, удалось ли достичь поставленных целей.

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют, что «большинство выдающихся людей, политических лидеров обладают проектным типом мышления. В современном педагогическом вузе есть все возможности для развития проектного

мышления будущих педагогов с использованием информационно-компьютерных технологий, открывающих для учителя новые возможности в преподавании своего предмета» [1, с. 40].

Успешное решение задач готовности будущих бакалавров к проектной деятельности может быть достигнуто только при переходе к использованию достижений информационной технологии в условиях информационно-коммуникационной среды, связанных с инженерным анализом, твердотельным моделированием и компьютерными базами знаний. «Изучение любой дисциплины с использованием ИКТ дает возможность для размышления, способствует развитию интереса студентов к обучению. Классические и интегрированные занятия в сопровождении мультимедийных презентаций, on-line тестов и программных продуктов позволяют студентам углубить знания, полученные ранее. Применение современных технологий в образовании создает благоприятные условия для формирования личности будущего педагога, что подразумевает умение грамотно пользоваться источниками информации, оценивать её достоверность, соотносить новую информацию с полученными ранее знаниями, умение правильно организовать информационный процесс. Как было отмечено ранее, в проектной деятельности за основу бе-

рется познавательный интерес, а сам метод проектов, с помощью которого осуществляется проектная деятельность, находит всё большее распространение в системе высшего педагогического образования, так как любая его форма это одновременно – поиск, обработка, критическое осмысление, систематизация, презентация и оценка полученных результатов собственного труда студента.

Студенческий юношеский возраст обладает необходимыми волевыми качествами, чтобы преодолевать возникающие трудности и не утрачивать интерес к длительной работе, способен не терять из поля зрения интересующую их значимую цель. Проектная деятельность позволяет удовлетворить важные потребности будущего учителя, учесть его психологические особенности и минимизировать отрицательные проявления адаптации к вузовской жизни.

Для большей заинтересованности студента проект должен иметь личностно значимую цель, сформулированную в виде проблемы, решая которую, автор работы определяет свою стратегию и тактику, самостоятельно распределяет время, привлекает необходимые ресурсы, в том числе ИКТ. Но, если, «в прежние годы серьезную трудность представлял поиск информации в условиях ее дефицита, то спецификой сегодняшнего дня становится работа в условиях её обилия. Это так же приносит свои плоды, так как развивает навыки критического подхода к источнику информации, приучает к проверке достоверности, отсеиванию второстепенных или сомнительных сведений, делает проектировщика устойчивым к разного рода побочным влияниям, в том числе и к агрессивной рекламе» [2, с. 57 – 59].

Специально создаваемые информационные технологии могут использоваться в повседневной проектной деятельности, которая определяется как «организованная совокупность целенаправленных действий, связанных с решением некоторой проблемы и предполагающих наличие определенных задач, методов и ресурсов. Центральным является понятие «цель». Каждый проект имеет конечную цель – причину, послужившую основанием для его запуска. Всё имеющееся на сегодняшний день многообразие информационных технологий, позволяющих осуществлять повседневную проектную деятельность наиболее эффективным образом, можно условно разделить на две категории:

- Персональные информационные менеджеры (органайзеры).

- Информационные менеджеры проектов (планировщики).

К первой категории относятся программы, предназначенные для планирования ежедневного рабочего времени, составления расписания деловых встреч, хранения контактов (адресов, телефонов и e-mail), организации и поиска самой разнообразной информации. Среди наиболее популярных программных продуктов из этой категории следует назвать, конечно же, Microsoft Outlook, но она не является единственной. По своим функциональным возможностям ее превосходят All-in-1 Personal Organizer (APO) – эргономичный персональный информационный менеджер, используемый как инструмент для организации разного рода информации: задач, событий, контактов, записок, гиперссылок на файлы и web-ресурсы.

Из категории персональных информационных менеджеров автор (Н.А. Тарабанов) называет: 3Day Organizer Pro, ActiveDiary,

AnyTime Organizer, AskSam, Easy Organizer, EzOutliner и OrgaNice, которые достаточно просты в использовании и служат удобным средством для составления ежедневных расписаний, ввода контактов и записок, выступая своего рода заменителем бумажных ежедневников, записных книжек и блокнотов.

Компьютерные программы из категории информационных менеджеров проектов предназначены для планирования проектов, отслеживания их реализации, использования людских ресурсов, оборудования и материалов: 3Z Project Tracker – менеджер проектов, позволяющий одновременно работать над одним проектом группе пользователей по сети. Общая информация по проекту представляется в виде проектной карты, где указывается название проекта, его руководитель, длительность и ресурсы (работники, материалы и оборудование). Программа позволяет также создавать отдельные листы задач для участников, задействованных в реализации проекта и формировать разнообразные отчеты о ходе его выполнения. Эффективность проективной деятельности определяют использование механизмов и принципов внедрения ИКТ.

ИКТ обучения в рамках готовности будущего бакалавра к проектной деятельности должны разрабатываться с учетом классических *дидактических принципов*, среди которых два основных: *индивидуализации обучения* и *активности*. Технологии компьютерного обучения, внедряемые в проектную деятельность вуза, имеют два направления: *визуализации* (обеспечения наглядности) учебного содержания и *алгоритмизации* учебной деятельности студентов.

Во многих вузах педагоги при решении комплексных проблем обучения студентов основам проектирования и формирования у них профессионально важных качеств будущего специалиста, используют универсальность систем автоматизированного проектирования с использованием САД/САЕ/CAM/PDM системы КОМПАС. Основными задачами центра могут являться: адаптация в учебный процесс системы КОМПАС; разработка и совершенствование учебно-методического обеспечения; взаимодействие с кафедрами инженерно-технического профиля в рамках концепции формирования непрерывной подготовки.

Завершающим этапом проекта может стать его презентация. Студент готовит аннотацию, тезисы проектной разработки. Все это помогает создать эффективную презентацию результата проекта, и обеспечивают успех. При разработке презентации учитывается, что она: быстро и доходчиво изображает вещи, которые невозможно передать словами; вызывает интерес и делает разнообразным процесс передачи информации; усиливает воздействие выступления.

Итак, реализация проектной деятельности в профессиональной подготовке бакалавров в условиях информационной среды открывает большие возможности и для совершенствования образовательных педагогических методик, обмена опытом и творческого подхода к обучению [4 – 6]. Основой для этого является накопление учебно-методических материалов во внутреннем структурированном информационном пространстве вуза и использование Интернет-технологий как для оперативного, так и для отсроченного общения со студентами: электронной почты, форумов, чатов, видеоконференций.

Библиографический список

1. Лапчик М.П. и др. *Методика преподавания информатики*: учебное пособие для студ. пед. вузов. М.П. Лапчик, И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер. Под общей редакцией М.П. Лапчика. Москва, 2001.
2. Кимишкез Ю.И., Солодуха Е.Г. *Информационно-компьютерные технологии в проектной и научно-исследовательской деятельности учащихся современной школы*. Томск, 2010.
3. Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Педагогические условия применения информационных технологий в процессе подготовки будущего преподавателя профессионального обучения к педагогическим инновациям. *Вестник Московского института государственного управления и права*. Москва, 2016; № 15: 19 – 23.
4. Петрова Н.П. Открытое образование и его функции в информационном обществе. *Гуманитарные и социально-экономические науки*. 2007; 5: 120 – 124.
5. Бондарева Г.А., Петрова Н.П. Информационная насыщенность образовательного процесса в вузе в современный период информатизации образования. *Kant*. 2016; (20): 24 – 29.
6. Корчинский А.А., Петрова Н.П. Тенденции развития современного высшего профессионального образования. *Образование. Наука. Инновации: Южное измерение*. 2014; 5 (37): 24 – 37.

References

1. Lapchik M.P. i dr. *Metodika predpovavaniya informatiki*: uchebnoe posobie dlya stud. ped. vuzov. M.P. Lapchik, I.G. Semakin, E.K. Henner. Pod obschej redakciej M.P. Lapchika. Moskva, 2001.
2. Kimishkez Yu.I., Soloduha E.G. *Informacionno-komp'yuternye tehnologii v proektnoj i nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti uchastshihsvya sovremennoj shkoly*. Tomsk, 2010.

3. Aliphanova F.N., Alieva R.R. Pedagogicheskie usloviya primeneniya informacionnyh tehnologij v processe podgotovki buduschego prepodavatelja professional'nogo obucheniya k pedagogicheskim innovacijam. *Vestnik Moskovskogo instituta gosudarstvennogo upravleniya i prava*. Moskva, 2016; № 15: 19 – 23.
4. Petrova N.P. Otkrytoe obrazovanie i ego funkcii v informacionnom obschestve. *Gumanitarnye i social'no-ekonomicheskie nauki*. 2007; 5: 120 – 124.
5. Bondareva G.A., Petrova N.P. Informacionnaya nasyschennost' obrazovatel'nogo processa v vuze v sovremennyj period informatizacii obrazovaniya. *Kant*. 2016; (20): 24 – 29.
6. Korchinskij A.A., Petrova N.P. Tendencii razvitiya sovremennogo vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Yuzhnoe izmerenie*. 2014; 5 (37): 24 – 37.

Статья поступила в редакцию 16.02.18

УДК 378

Magomedova M.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: magomedova.marina@mail.ru

ADAPTATION OF THE PERSONALITY OF A STUDENT TO THE EDUCATIONAL PROCESS AS A SOCIO-CULTURAL PHENOMENON AND THE PEDAGOGICAL PROCESS. In the article the process of a student's adaptation to the educational process as a socio-cultural phenomenon and pedagogical process is studied. Adaptation is seen as a process that stimulates the learner's personal development as a necessary element of the process, as a resource of self-knowledge and self-determination in the chosen professional sphere. Social adaptation is defined as a process of active adaptation of an individual to conditions of the environment and a result of this process or balancing of social reality and social component in man.

Key words: adaptation, student, educational process, socialization, social adaptation.

М.Г. Магомедова, канд. пед. наук, доц. каф. психологии, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала, E-mail: magomedova.marina@mail.ru

АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

В статье изучен процесс адаптации личности студента к образовательному процессу как социокультурное явление и педагогический процесс. Адаптация рассматривается как процесс, стимулирующий профессионально-личностное развитие обучающегося, как необходимый элемент данного процесса, как ресурс самопознания и самоопределения в выбранной профессиональной сфере. Социальная адаптация определяется как процесс активного приспособления индивида к условиям среды и результат этого процесса или уравнивание социальной действительности и социального в человеке.

Ключевые слова: адаптация, студент, образовательный процесс, социализация, социальная адаптация.

Социальные изменения, происходящие в настоящее время, стимулировали необходимость разработки стратегии развития профессионально-педагогического образования, в полной мере отвечающего запросам общества в подготовки высококвалифицированных педагогических кадров. Проведенный анализ психолого-педагогической литературы (О.А. Волкова, Т.В. Кудрявцев, С.Л. Лесникова, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, С.Н. Чистякова, В.Ю. Шегурова и др.) позволил сделать вывод о том, что важным аспектом решения проблемы профессионально-личностного развития студентов в системе университетского образования является привлечение внимания к вопросам готовности к профессионально-педагогической деятельности, которая не может быть сформирована без развития адаптационных механизмов личности студента к образовательному процессу в вузе.

Само понятие «адаптация» имеет в современной науке значительное количество возможных определений. Данное многообразие смыслов обусловлено разницей контекстов, закладываемых различными исследователями в понимание данного общенаучного феномена. В рамках нашего исследования, адаптация приобретает психолого-педагогический контекст. Так, А.В. Петровский определил адаптацию как процесс присвоения индивидом социальных норм и ценностей [1]. Адаптация выступает в качестве первой фазы развития личности, которая предполагает усвоение групповых норм поведения и соответствующих им форм и средств деятельности.

Интересным является определение, данное А.А. Налчаджяном, в соответствии с которым адаптация – «это процесс преодоления проблемных ситуаций, в ходе которого личность использует приобретенные на предыдущих этапах своего развития и социализации навыки и механизмы поведения или открывает новые способы поведения и решения задач, новые программы и планы внутрипсихических процессов» [2].

Рассматривая проблему адаптации личности в развитии отечественных педагогических теорий (Ю.А. Александровский, Л.С. Выготский, А.В. Петровский, А.А. Ухтомский, Д.Н. Узнадзе и др.), следует акцентировать внимание на нескольких значениях: для определения процесса, при котором происходит приспособление организма к новой окружающей среде; для выражения

равновесного отношения, которое устанавливается между организмом и средой.

Считаем планомерным адаптацию рассматривать как процесс, стимулирующий профессионально-личностное развитие обучающегося, как необходимый элемент данного процесса, как ресурс самопознания и самоопределения в выбранной профессиональной сфере.

Адаптация личности зависит от сформированных волевых, интеллектуальных и моральных средств саморегуляции. Значимые для адаптации личности интеллектуальные, моральные, волевые действия, проявляясь в сферах общения, поведения и деятельности, функционируя в процессе решения встающих перед личностью задач, при преодолении трудностей закрепляются как устойчивые качества личности и входят в структуру характера, определяя ее своеобразие и индивидуальность.

Некоторые аспекты адаптации рассматриваются социальной педагогией. В последние два десятилетия социальная педагогика оформилась в качестве самостоятельного научного направления, изучающего процесс взаимодействия личности и социальной среды, способы реализации личности в обществе. Учитывая, что акцент сделан на воспитании личности в социальной среде (В.Г. Бочарова, СВ. Сальцева, Г.Н. Филонов и др.), вопросы адаптации приобретают важное значение для обоснования самого процесса социализации. Т. Шибутани обосновал тезис о том, что социализация есть форма адаптации. Так что адаптация рассматривается как более общая категория, чем социализация [3].

С другой стороны, адаптация может рассматриваться лишь как часть, как некоторый элемент социализации, которая выступает процессом усвоения социального опыта путем вхождения в социальную среду и систему социальных связей.

В настоящее время человек постоянно сталкивается с новыми условиями деятельности и общения. Изменяющиеся условия жизни требуют не столько «приноравливания», «приспособления» к ним, сколько развития личности, обогащения человеческой индивидуальности в соответствии с тенденциями в развитии общества. Перед человеком встает проблема переосмысления и переоценки своей позиции, выбора адекватной линии поведения

и самосовершенствования в соответствии с меняющимися условиями и т. д.

В отличие от социализации, отражающей становление личности, обусловленное влиянием в основном со стороны общества, процесс адаптации отражает в большей степени субъективно опосредованное развитие личности, соответствующее её индивидуальным особенностям и склонностям. То есть, процесс адаптации не может быть отделен от развития личности, ее становления в социуме. Субъективная направленность процесса адаптации личности подчеркивается А.М. Растовой: «Если в процессе социализации индивид в первую очередь является объектом воздействия общества, то в ходе социальной адаптации личность в большей мере выступает субъектом деятельности и общения» [4].

Адаптация как процесс совершается во взаимодействии субъективных и объективных факторов, причем среди объективных существует стихийные (социальные) и специально организуемые (педагогические).

Субъективной избирательности адаптации личности противостоит процесс социализации. Понятие социализации, прежде всего, отражает воздействие объективного мира (общества) на развитие личности, характеризует становление личности в основном с объективной стороны, с точки зрения воздействия социальных условий.

Результатом процесса социализации является приобретение специфически человеческих форм поведения и качеств, делающих возможной жизнь человека в обществе, т. е. его проявление как общественного существа.

Основная функция социализации – обеспечение нормального функционирования индивида в обществе. Соответствие же общественно регламентированного поведения и деятельности внутренней структуре личности, ее интересам, ценностным ориентациям, особенностям темперамента достигается в процессе социально-психической адаптации.

Социализация, при которой социальная среда не оказывается чуждой личности, обеспечивается социально-психологической адаптацией.

Адаптация же – это не просто приспособление, приноравливание индивида к новым условиям, не затрагивающее внутренних свойств, его личностных особенностей, а сложный противоречивый процесс, включающий момент активности со стороны личности и сопровождающийся определенными сдвигами в ее структуре.

Таким образом, социализация личности, происходит путем социальной адаптации. Социальная адаптация определяется как «процесс активного приспособления индивида к условиям среды и результат этого процесса или уравнивание социальной действительности и социального в человеке» [5].

Главный признак социальной адаптации в данном определении – приспособление индивида к условиям среды.

В решении проблемы социальной адаптации в настоящее время в науке выделяются и рассматриваются следующие подходы: **личностно-ориентированный** (В.Г. Бочарова, И.С. Якиманская, С.В. Сальцева, Л.В. Павлова и др.); **ценностно – ориентированный** (А.В. Кирьякова, И.В. Шманева, Е.В. Бондаревская, В.Я. Кряквин и др.); **деятельностный** (А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, В.А. Беликов и др.).

Несмотря на непрерывный характер социальной адаптации, ее обычно связывают с периодами кардинальной смены деятельности индивида и его социального окружения. Психолого-педагогическое обеспечение адаптации (учебной, профессиональной, бытовой и др.) включает социально-педагогический аспект, т. к. социальная среда с точки зрения структуры подразделяется на предметную и личностную, а образовательное учреждение содержит целенаправленный аспект взаимодействия педагогов и воспитанников.

Научные теории развития личности, предлагаемые разными авторами, рассматривают адаптацию личности с различных

точек зрения. Педагогический аспект состоит в специальной помощи личности в преодолении трудностей адаптации со стороны педагогов.

Анализ отечественных и зарубежных концепций социально-психологической адаптации позволяет сделать вывод, что адаптация принимает двусторонний характер: с одной стороны, она включает изменение физиологических и социальных функций, необходимых для того, чтобы удовлетворить требованиям окружающей среды; с другой стороны, и среда изменяется, удовлетворяя требованиям организма. Из этого можно сделать вывод, что адаптацию надо рассматривать как процесс активного освоения образовательного пространства. Содержание понятия «пространство» определяется прежде всего составляющими его условиями и факторами. Что касается конкретизации этих условий, то более приемлемые, на наш взгляд, их определения и характеристики содержатся в работах В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, А.В. Козлова, Л.В. Мещеряковой.

Под педагогическими условиями понимают совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально – пространственной среды учебного заведения, направленных на решение поставленных в педагогике задач. Это те условия, которые целенаправленно создаются в образовательном процессе и которые должны обеспечивать наиболее эффективное протекание этого процесса. При этом, подчеркивается Л.В. Мещеряковой, педагогические условия нельзя сводить только к внешним обстоятельствам, оказывающим влияние на процесс, так как учебная деятельность представляет собой единство субъективного и объективного.

Наряду с понятием «педагогическое пространство» применяется другой термин – «педагогическая среда». В педагогической науке существуют разные толкования этого понятия. Согласно одной из точек зрения, педагогическая среда включает следующие основные компоненты: усваиваемые обучающимися знания, умения и навыки; познавательный и культурный потенциал; формы, методы и средства обучения; формы и методы организации самостоятельной работы. Педагогическая среда взаимодействует с другими средами, которые по отношению к ней выступают в виде социальных, психологических и других полей.

При определении социально-педагогических условий адаптации мы исходим из того, что само понятие «адаптация» предполагает личность и те условия, к которым она приспособляется, то есть, взаимодействие личности с окружающей средой. Поэтому более приемлемым для исследования адаптации является другой теоретический подход, суть которого сводится к учету не только внешних обстоятельств, но и внутренних условий, а именно – особенности личности обучающегося. В этой связи важным аспектом социальной адаптации является вопрос об особенностях социально-адаптированной личности. По мнению одних исследователей, адаптация – это осуществление способности личности к самоопределению, самореализации. (В.Я. Кряквин). Другие авторы к качествам личности, обеспечивающим эффективную адаптацию, относят интеллектуальные способности, ценностные ориентации, наличие цели деятельности, состояние здоровья и др.

Проблема социально-педагогических условий затрагивается во многих педагогических исследованиях организации и управления образовательными системами.

М.М. Поташник и В.С. Лазарев приводят комплекс как внешних, так и внутренних условий развития образовательного процесса: организационно-педагогических (уровень организации, порядка, дисциплины); психологических условия (морально-психологический климат в коллективе); материальных условий (материально-техническая база); социально-бытовых условий (социальная защищенность); санитарно-гигиенических условий; эстетических условий; пространственных условий. Все эти условия имеют значение для адаптации студентов любой образовательной организации, в том числе вуза, в условиях которого происходит их профессионально-педагогическое становление.

Библиографический список

1. Петровский А.В. *Психология неадаптивной активности*. Москва, 1992.
2. Напчаджан А.Л. *Социально-психическая адаптация личности: формы, механизмы и стратегии*. Ереван, 1988.
3. Шибутани Т.С. *Социальная психология*. Москва: Прогресс, 1969.
4. Растова А.М. К вопросу о соотношении социализации и социальной адаптации личности. *Труды Алтайского политехнического института*. Барнаул, 1974; Вып. 37.
5. Овчинникова Г.Г. Психическая средовая адаптация и Я-концепция несовершеннолетнего. *Дети – молодежь – общество*. Челябинск, 2005.
6. Магомедова М.Г. Адаптация студентов младших курсов в системе допрофессионального образования. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015; Т. 13: 861 – 865.

References

1. Petrovskij A.V. *Psihologiya neadaptivnoj aktivnosti*. Moskva, 1992.
2. Nalchadzhyan A.L. *Sotsial'no-psihicheskaya adaptatsiya lichnosti: formy, mehanizmy i strategii*. Erevan, 1988.
3. Shibutani T.S. *Sotsial'naya psihologiya*. Moskva: Progress, 1969.
4. Rastova A.M. K voprosu o sootnoshenii socializatsii i sotsial'noj adaptatsii lichnosti. *Trudy Altajskogo politehnicheskogo instituta*. Barnaul, 1974; Vyp. 37.
5. Ovchinnikova G.G. *Psichicheskaya sredovaya adaptatsiya i Ya-koncepciya nesovershennoletnego. Deti – molodezh' – obschestvo*. Chelyabinsk, 2005.
6. Magomedova M.G. Adaptatsiya studentov mladshih kursov v sisteme doprofessional'nogo obrazovaniya. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2015; T. 13: 861 – 865.

Статья поступила в редакцию 27.02.18

УДК 378

Mamalova H.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Electronics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: rukisha@bk.ru

POSSIBILITIES OF THE DIDACTIC COMPUTER ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION AS A MEANS OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS. The article reveals what possibilities of the didactic computer environment of a university as a means of organizing students' independent work are. The conclusion is made that the didactic computer environment is a system object that consists of interrelated software and technical components. The implementation of the didactic computer environment of a university is largely determined by electronic educational resources, their qualitative characteristics, and the provision of the learning process with this type of teaching aids. Educational atmosphere at an educational institution can be represented as a sum of a number of components: the state of the quality of teaching; the level of requirements for student in the educational process; the accepted standard of education; the established rules of conduct adopted by this institution; the pedagogical style of communication; the regulated positive value orientations, which graduates are going to acquire.

Key words: didactic computer environment of university, independent work, student.

Х.Э. Мамалова, канд. пед. наук, доц. каф. физической электроники, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: rukisha@bk.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В статье выявлены возможности дидактической компьютерной среды вуза как средство организации самостоятельной работы студентов. Сделан вывод о том, что дидактическая компьютерная среда – системный объект, который состоит из взаимосвязанных программных и технических компонентов. Реализация дидактической компьютерной среды вуза во многом определяется электронными образовательными ресурсами, их качественными характеристиками, обеспеченностью учебного процесса данным типом средств обучения. Образовательная среда образовательного учреждения, в том числе вуза, может быть представлена как совокупность ряда компонентов: состояние качества преподавания; уровень требований, предъявляемых к обучаемому в образовательном процессе; принятый стандарт образования; установившиеся нормы поведения, принятые в данном учебном заведении; стиль педагогического общения; регламентированные позитивные ценностные ориентации, к формированию которых стремится выпускник.

Ключевые слова: дидактическая компьютерная среда вуза, самостоятельная работа, студент.

В условиях инновационного образования, направленного на формирование у будущих специалистов не только предметных знаний и умений, но и высокого уровня профессиональной компетентности, качество профессионального образования нельзя сводить лишь к сумме уровней качества обучения различным дисциплинам. Оно определяется степенью приобщения студента к целостной сфере будущей профессиональной деятельности, достигнутой в процессе реализации образовательной программы. При этом компетентность будущего специалиста необходимо формировать в процессе изучения не только специальных, но всех общеобразовательных дисциплин. Осуществить решение данной проблемы можно в условиях дидактической компьютерной среды вуза.

Одним из немногих способов расширения спектра возможных методов оформления процедур предоставления образовательной услуги может являться частичный перевод их в принципиально иную среду. В первую очередь речь идет об использовании новых информационных технологий и возможностей, предоставляемых глобальной компьютерной сетью Интернет, в частности, об использовании информационной предметной среды, представляющей собой сложную систему, аккумулирующую интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические ресурсы, а также обеспечивающую возможности продуктивной познавательной деятельности будущих специалистов, направленной на формирование их профессионального потенциала. При этом в качестве основного средства конструирования дидактической компьютерной среды более рационально и оптимально использовать порталную технологию. Образовательный портал можно рассматривать и как информационный, и как программно-методический, и как орга-

низационный и коммуникационный компонент информационной среды.

Понятие «дидактическая компьютерная среда» в настоящее время окончательно не определено и трактуется по-разному. Наиболее часто оно употребляется для обозначения совокупности программно-аппаратных средств, позволяющих обеспечить ввод, хранение, обновление и передачу обучаемым необходимого учебного материала, а также использование автоматизированной системы обучения и контроля. Несмотря на то, что аппаратное и программное обеспечение составляет важный компонент информационной образовательной среды, такой подход к ней представляется слишком узким и не позволяет в полной мере охарактеризовать эту сложную систему [1].

В.П. Мозолин в своем диссертационном исследовании [2] говорит о том, что «современные информационные, и прежде всего телекоммуникационные технологии вносят решающий вклад в формирование образовательной среды. По своей структуре она многомерна, многоаспектна, но прежде всего – это информационная среда».

Главным педагогическим условием эффективного функционирования дидактической компьютерной среды предвузовского обучения, по мнению авторов работы, является структурирование содержания учебно-методических пособий на основе единства дидактических принципов системной дифференциации и задачного обучения, что обуславливает дифференциацию содержания в научных дефинициях на неродном языке.

Образовательная среда образовательного учреждения, в том числе вуза, может быть представлена как совокупность ряда компонентов, сложившихся на конкретный момент времени в данном учебном заведении и включающих в свой состав: состо-

яние качества преподавания; уровень требований, предъявляемых к обучаемому в образовательном процессе; принятый стандарт образования; установившиеся нормы поведения, принятые в данном учебном заведении; стиль педагогического общения; регламентированные позитивные ценностные ориентации, к формированию которых стремится выпускник [3; 4].

Стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий, характерное для конца прошлого – начала нового века, создает невиданные ранее условия интерактивного информационного взаимодействия с использованием распределенного информационного ресурса глобальной сети Интернет, что определяет появление нового понятия «информационно-коммуникационная среда».

Стратегическое направление развития образования – создание ИКТ-насыщенной образовательной среды:

- модернизация оборудования;
- подключение каждого рабочего места сотрудника к глобальной сети Интернет;
- оснащение библиотечного фонда научной, научно-методической и периодической литературой, что обеспечивает самообразовательную деятельность как обучающихся, так и преподавателей;
- расширение числа источников учебной информации: базы данных, информационно-справочные системы, электронные учебники, цифровые образовательные ресурсы;
- приобретение и использование лицензионного программного обеспечения;
- формирование ИКТ-компетентности.

Таким образом, дидактическая компьютерная среда – системный объект, который состоит из взаимосвязанных программных и технических компонентов. Назначение этой среды – создание условий и предоставление ресурсов, которые обеспечивают содержание образовательного процесса, организацию деятельности и управление образовательным учреждением; взаимодействие участников образовательного процесса.

Современные информационные технологии открывают новые перспективы для повышения эффективности образовательного процесса, являются мощным инструментом для наглядного представления учебной информации. Использование мультимедиа-

технологий для занятий является современным и эффективным подходом к процессу обучения, который заметно повышает качество самого процесса для достижения целей образования. Самостоятельная работа является важным средством развития познавательной деятельности студентов, совершенствования, закрепления и практического применения знаний. Она является неотъемлемой частью занятия, способствует формированию устойчивых и осознанных знаний, дает возможность каждому студенту работать в доступном ему темпе, с постепенным переходом от одного уровня развития знаний к другому. Тестирование облегчает и ускоряет самостоятельную работу, дает возможность осознать, насколько усвоен материал; студент сам может корректировать процесс своего обучения.

Современный специалист должен иметь представление о структуре и содержании виртуальной предметной среды, эффективно применять цифровые образовательные ресурсы в учебном процессе. Эффективность процесса обучения в настоящее время зависит от того, насколько глубока интеграция новых и традиционных технологий. Немаловажную роль в образовании и обучении играет самообразование. Некоторые темы курса математики студентам можно рекомендовать изучать самостоятельно с помощью программных продуктов фирм «1С», «Кирилл и Мефодий», «Просвещение» и др. Еще один путь к самообучению – это презентация. Она дает студентам возможность логически мыслить, создавать действующие модели, представлять конечный результат и достижение цели, используя PowerPoint.

Медленное внедрение в образование ИКТ при изучении дисциплин объясняется тем, что многие преподаватели считают нецелесообразным заменять традиционные схемы преподавания новыми; изучение интерфейса компьютерных математических систем требует немалого времени, которое не предусмотрено учебными планами; установка и сопровождение таких систем связаны с существенными дополнительными материальными затратами.

Реализация дидактической компьютерной среды вуза во многом определяется электронными образовательными ресурсами, их качественными характеристиками, обеспеченностью учебного процесса данным типом средств обучения.

Библиографический список

1. Малиатаки В.В. Проблема определения содержания понятия «информационная образовательная среда» в педагогике. *Новые информационные технологии в образовании: материалы международной научно-практической конференции*. Екатеринбург, 2008; Ч. 2: 148 – 150.
2. Мозолин В.П. *Теоретические основы создания учебной информационной среды телекоммуникационного обучения*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2000.
3. Бондарева Г.А., Петрова Н.П. Информационная насыщенность образовательного процесса в вузе в современный период информатизации образования. *Kant*. 2016; № 3 (20): 24 – 29.
4. Петрова Н.П. Компьютерная анимация как средство визуального мышления. *Школьные технологии*. 1998; 4: 216.

References

1. Maliataki V.V. Problema opredeleniya soderzhaniya ponyatiya «informacionnaya obrazovatel'naya sreda» v pedagogike. *Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Ekaterinburg, 2008; Ch. 2: 148 – 150.
2. Mozolin V.P. *Teoreticheskie osnovy sozdaniya uchebnoj informacionnoj sredy telekommunikacionnogo obucheniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskix nauk. Moskva, 2000.
3. Bondareva G.A., Petrova N.P. Informacionnaya nasyschennost' obrazovatel'nogo processa v vuze v sovremennyj period informatizacii obrazovaniya. *Kant*. 2016; № 3 (20): 24 – 29.
4. Petrova N.P. Komp'yuternaya animaciya kak sredstvo vizual'nogo myshleniya. *Shkol'nye tehnologii*. 1998; 4: 216.

Статья поступила в редакцию 27.02.18

УДК 378

Fortova L.K., Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Law), Professor, State and Legal Disciplines Department, Vladimir Institute of Law (Vladimir, Russia), E-mail: flk33@mail.ru

Matyukhina O.S., postgraduate, Department of Psychology and Special Education Department, Vladimir State University (Vladimir, Russia), E-mail: oxanam2002@gmail.com

RESEARCH OF PROBLEMS OF VIRTUAL ADDICTIONS AMONG MINORS IN RUSSIAN AND FOREIGN SCIENCE. The article analyzes the etiology, mechanisms of development, clinic, highlights the main forms of virtual dependencies, some areas of prevention of virtual addiction of minors. The paper describes symptoms and risk factors for the development of virtual addictions and characteristics of behavior and psychological profile of an Internet-dependent personality. The work shows results of scientific schools of Russian, Korean, Chinese, American researchers of this phenomenon. Prospects and consequences of the decision and not the solution of the studied problem are designated.

Key words: virtual addiction, addicts, Internet, selfie, predicate, online communication.

Л.К. Фортлова, д-р пед. наук, канд. юр. наук, проф. каф. Государственно-правовых дисциплин ВЮИ ФСИН РФ, почётный работник высшего профессионального образования РФ, г. Владимир, E-mail: flk33@mail.ru

О.С. Матюхина, аспирант каф. психологии личности и специальной педагогики ВЛГУ им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, E-mail: oxanam2002@gmail.com

ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВИРТУАЛЬНЫХ АДДИКЦИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ

В данной статье анализируются этиология, механизмы развития, клиника, выделены основные формы виртуальных зависимостей, некоторые направления превенции виртуальной аддикции несовершеннолетних. Раскрываются симптомы развития и факторы риска формирования виртуальных аддикций, описываются особенности форм поведения и психологический портрет интернет-зависимой личности. Показан срез результатов научных школ отечественных, корейских, китайских, американских исследователей данного феномена. Обозначены перспективы и последствия решения и не решения обозначенной проблемы.

Ключевые слова: виртуальная аддикция, аддикты, интернет, селфи, предикт, онлайн-общение.

Под виртуальными аддикциями мы понимаем зависимость от социальных сетей, интернета, компьютерных игр, когда лишение индивида возможности осуществлять свою деятельность с их помощью, заметно сказывается на качестве жизни, приводя к фрустрации, депрессии, абулии (патологическому безволию), протации. Проблема виртуальных аддикций приобрела свою актуальность с момента получения человечеством возможности общения – не лично с собеседником, не посредством телефонной связи, факсимильной почты, пейджеров, а через интернет. Планета вошла в эру виртуального общения. Все новое всегда вызывает интерес, в первую очередь, у молодежи и в подростковой среде.

С момента опубликования первых авторитетных работ (К. Янг, И. Голдберг, А. Войскунский, Л. Фортлова, С. Завражин) по данной теме, прошло много лет. Никто в начале этого пути не предполагал, что человечество вскоре окажется в плену у киберпространства.

Исследуя этиологию возникновения виртуальных аддикций, учёные во всем мире пытаются найти предикт, объясняющий природу этой проблемы и помогающий успешно и эффективно искать пути их профилактики.

Научные исследования, подходы отечественных ученых всегда отличались самобытностью, оригинальностью, глубиной познания. (М. Бредихина, Л. Колесникова, В. Фролов, Е. Змановская, О. Овчинников, Л. Фортлова, С. Завражин).

Исторически сложилось, что компьютерный бум пришел изначально на страны Запада. Это позволило зарубежным исследователям первыми прикоснуться к сути проблемы интернет-зависимости. (К. Янг, М. Гриффитс, Д. Хоффман, Д. Бекер, Ю. Клейберг, Э. Дюргейм, М. Берсон).

Отмечая все возрастающий интерес педагогов, психологов, социологов, философов, врачей всего мира к проблеме виртуальных аддикций, мы видим необходимость сравнить взгляды зарубежных и отечественных исследователей на данную проблему.

Несмотря на достаточное количество проведенных исследований, научное сообщество не пришло к согласию в интерпретации понятий, формулировок, критериев оценок. Нет однозначного мнения о причинах возникновения, распространения и профилактики виртуальных аддикций. Тем важнее и интереснее представляется нам дальнейшая работа по изучению данной тематики.

Родоначальниками изучения феномена интернет-аддикций стали ученые К. Янг и И. Гольдберг. И. Гольдбергу принадлежит термин «интернет – аддикция» [1].

К. Янг в 1996 году, используя интернет, как площадку для проведения своего исследования, опубликовала тест для выявления интернет-зависимых лиц [2]. Несколько позже вышла ее монография по данной проблеме, Kimberly Yang «Caught in the Net» [3]. В Европе одним из первых этим вопросом занялся венский психотерапевт Х. Циммерль [4]. В 1998 г. он представил общественности исследование об аддиктивной зависимости от чатов. Далее А. Хан и М. Иерусалем [5] провели крупное исследование в Германии.

Экспансия интернета привела к тому, что в реальную жизнь каждого человека вошли новые навыки – покупка товаров онлайн, бронирование билетов, номеров отелей, оплата банковских платежей, знакомство с новостями и т. д. Но главное, общение, которое ранее предполагало личное участие каждого,

теперь переместилось в виртуальные сообщества, где нет необходимости называть себя, присутствует добровольность, возможность выбора любого числа контактов для онлайн-общения. Отсутствует запрет на ненормативное поведение, есть возможность проявить себя в совершенно ином поведенческом аспекте, что невозможно в реальной жизни по определенным этическим правилам. Кроме того, присутствует возможность не применять язык body language, голос, интонацию, а использовать графические символы для выражения эмоций, настроения или тестовые комментарии к происходящему в онлайн-общении. Все это делает чрезвычайно привлекательным такое общение для подростков, поскольку отсутствуют психологические барьеры и запреты, преодолевается коммуникативный голод. При этом регулярное общение в сети и отсутствие реальных социальных контактов, приводит к формированию стремления проводить все личное время в виртуальном пространстве. Одиночество подростков играет роль посредника в виртуальной зависимости. Ф. Флорес [6], исследуя взаимосвязь между привязанностью и зависимостью предположил, что зависимость является результатом проблем привязанности подростков к чему либо и должна рассматриваться как альтернатива преодолению трудностей в отношениях. С. Катандзаро и Д. Мернс [7, с. 306 – 312] настаивают на том, что подростки, способные хорошо справляться или регулировать свои негативные эмоции, менее склонны к интернет-зависимости.

Мы разделяем точку зрения Г. Кристелла [8] в том, что аддиктивное поведение выступает одной из форм деструктивного поведения, проявляющееся в стремлении к уходу от реальности путем постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности.

Особенностью виртуальных аддикций на современном этапе развития общественных отношений являются, по выражению М. Пренски «Цифровые аборигены» [9]. Нынешнее поколение подростков можно смело называть таковыми. Общество не может игнорировать эти новые условия развития. Интернет-общение – это огромная часть жизни современных подростков, их повседневная реальность, размещение контента, фотографий. Участие в онлайн форумах и сообществах при простом щелчке мыши, создание индивидуальных персональных профилей, позволяет создавать все более широкие социальные сети.

К. Янг как пионер исследований в области интернета, считает, что расширение его сферы и привело к очевидной проблеме зависимости, нарушающей просоциальные модели поведения, распорядок дня и социальную жизнь пользователя. Были выделены типы интернет-зависимости [10].

1. Навязчивое желание работать за компьютером.
2. Навязчивый интернет-серфинг.
3. Патологическая привязанность к интернету.
4. Зависимость от социальных применений интернета – общение в чатах, играх.
5. Страсть к интернет-играм и биржевым-торгам.
6. Зависимость от «киберсекса» (порнографических сайтов в Интернете, обсуждение сексуальной тематики в чатах).

Выделенные исследователем типы интернет-зависимости предполагают определённые направления превенции исследуемого феномена.

Доктором М. Орзак были выделены психологические и физиологические симптомы, характерные для интернет-зависимости [11].

1. Психологические – эйфория от онлайн-общения, невозможность сокращения или ограничения такого общения, возникающие в связи с этим проблемы с семьей

2. Физические – соматический болевой синдром, снижение остроты зрения, туннельный синдром, обусловленный колоссальной нагрузкой на лучезапястный сустав и т.д.

3. Поведенческие – непреодолимое желание войти в интернет сеть, тяга к поиску в интернет пространстве и т.д.

В. Лоскутова в своем исследовании полностью подтвердила эти утверждения. Она также выделила три группы проявления интернет-зависимости [12].

По мнению исследователя, истинная виртуальная зависимость проявляется при наличии всех вышеперечисленных групп признаков.

Китайские ученые, под руководством Р. Тао [13, с. 556 – 564], также обозначили критерии диагностики интернет-зависимости, используя для этого позиции DSM-V (Американской психиатрической ассоциации) по диагностике химической зависимости:

- Озабоченность интернетом
- Симптом отмены. Присутствуют дисфория (озлобленность), тревога, раздражительность.
- Толерантность.
- Настойчивое желание и/или неудачные попытки контролировать использование интернета.
- Продолжение использования интернета, несмотря на присутствие периодических или постоянных физических или психологических проблем, которые вызваны или усугубляются при использовании Интернета.
- Потеря интереса к предыдущим увлечениям.
- Использование Интернета для избегания плохого настроения.
- Снижение социальной, учебной активности.
- Использование интернета более 6 часов в день.

Корейскими исследователями [14, с. 728 – 733] были опубликованы параметры, позволяющие выявлять интернет-аддикции у подростков. Эти показатели совпали с китайскими разработками.

Исследования коллектива ученых под руководством Е. Жу [15, с. 92 – 95], выявили у интернет-зависимых подростков низкую плотность серого вещества в коре левой гемисферы головного мозга. Это позволяет внести коррективы в тактику изучения интернет-зависимости у подростков и иначе оценивать патогенез интернет-зависимого поведения.

Отсюда следует, что необходимо отметить большой интерес медицинского сообщества в изучении проблемы виртуальных аддикций. В этом контексте необходимо обратить внимание на возможную проблему гипердиагностики интернет-зависимости.

Нельзя не согласиться с исследователем А.Ю. Егоровым [16, с. 29 – 55], считающим, что зависимость от Интернета представляет собой сборную группу зависимостей, где компьютер является только средством осуществления планов аддикта.

По мнению А.Е. Войскунского [17, с. 90 – 100], при вовлеченном доступе в интернет у подростка происходит изменение состояния сознания, при котором, все, что происходит в онлайн сети, кажется абсолютно реальным.

Мы не можем согласиться с мнением С.А. Шапкина [18, с. 86 – 102], что вероятность негативного развития личности под влиянием увлечения компьютерными играми завышена. Увлекаясь деструктивными компьютерными играми, подросток, незаметно для себя переносит виртуальную реальность в реальную жизнь, путая правомерное и криминальное поведение.

Очевидно, назрела острая необходимость дополнительных исследований, создание специальных шкал для внедрения критериев оценки степеней интернет-зависимости. Обусловлено это, в том числе, и неоднозначностью подходов к формам интернет-аддикции. Так, например, исследования О.В. Завалишиной, Н.А. Загуменных [19] отрицают возможность выделения из группы подростков с интернет-зависимым поведением, индивидов, склонных к интернет-эротомании. Ученые считают, что интернет-зависимые подростки обмениваются исключительно информацией, новостями, оценками событий.

Сегодня реальность такова, что число пользователей интернетом растёт и пополняется именно молодыми сетевыми посетителями, соответственно, неуклонно увеличивается число интернет-зависимых в подростковой среде. Крупные исследования для выявления виртуальных аддиктов в России до настоящего времени не проводились. По данным В. Малыгина и А. Искандаровой [20], 4.3.% московских подростков страдают интернет-зависимостью, 29.3.% опрошенных – находятся в группе риска.

М. Гриффитс [21] – считает преждевременным отказ от множества формулировок интернет-зависимости, таких как компьютерная зависимость, нетаголизм, интернет-поведенческая зависимость, интернетомания, в пользу какого-то одного единственного термина. Это обусловлено тем, что до сей поры результаты исследований относительно причин и последствий сверхмерного увлечения виртуальным пространством, во многом различны или даже противоречивы. Ученый считает, что часть патологически увлеченных интернетом людей, не находится в зависимости непосредственно от Интернета. Для этих пользователей интернет-посредник для поддержания иных зависимостей. Необходимо дифференцировать зависимость непосредственно от интернета и других аддикций, которые реализуются при использовании онлайн сети. При этом учёный признаёт, что большая часть индивидуумов пользуется специфическими функциями интернета, которых нет вне этого пространства – специализированные чаты или игры. Пользователи испытывают зависимость именно от интернета, используя киберпространство как уникальный виртуальный мир, со своими оригинальными свойствами. Вопрос о конкретных свойствах интернета, которые приводят индивидуума к личной зависимости пока, по мнению исследователя, не ясен. Учёный выделяет критерии, которые в совокупности определяют виртуальную зависимость.

1. Приоритетность – погружение в интернет приобретает первостепенное значение. Преобладает в мыслях и поведении.

2. Изменение настроения.

3. Толерантность – для достижения привычного эффекта необходимо увеличение времени интернет-сеансов.

4. Симптом отмены – изменение физиологических параметров при сокращении или отсутствии возможности работы в интернете (снижение жизненных функций, абстиненция).

5. Конфликт – межличностные и внутриличностные противоречия.

Р. Дэвис [22, с. 187 – 195] формулирует две формы интернет-аддикций.

- специфическое патологическое использование интернета – онлайн покупки, аукционы, гемблинг;

- общее патологическое использование интернета – общение в чатах, постоянное использование электронной почты.

Исследователь проблемы виртуальных аддикций Д. Сулер [23] проанализировал симптомы и социальные последствия этой зависимости. Ученый обеспокоен ситуацией, когда человечество создает и развивает технологии, для того, чтобы обеспечить контроль за происходящим в мире. При этом технологии оказались способными контролировать нас.

Наши изыскания коррелируют с данными исследователя интернет-зависимости Джанет Морэйхан-Мартин [24], как специалиста по психическому здоровью, считающей проблему виртуальных аддикций крайне противоречивой. Ставится под сомнение реальность самого феномена таковой зависимости. При этом исследователь соглашается с фактом, что небольшой, по её мнению, процент пользователей Интернета во всем мире подвержен разрушительному действию интернета, привносящему в их жизнь реальные проблемы. Вопрос критериев, терминологии, которые разрабатывают специалисты всего мира, не решен и не принят сообществом. Исследователь утверждает, что у всех, кто демонстрирует проблематичные варианты применения Интернета, присутствуют коморбидные расстройства личности, такие как депрессия, биполярное расстройство, тревожность, стеснительность в социальном окружении, дефицит внимания и гиперактивность. Виртуальные аддикции являются симптомом других зависимостей или заболеваний, и поэтому профилактика интернет-зависимости как отдельной проблемы, означает игнорирование первичных проблем индивидуума.

М. Фенишел [25] отмечает, что критерии зависимости, применяемые чаще всего, опираются на соотношение времени, проведенного онлайн и времени, которое уделяется семье, работе, полноценному сну, а также на симптомы, включающиеся в случае отмены возможности войти в киберпространство. При этом у науки нет, на данный момент, стандартной и объективной процедуры измерения физиологической зависимости отмены при невозможности использования интернета.

С. Стерн [26, с. 419 – 424] стоит на позиции отрицания проблемы виртуальных аддикций, считая, что интернет – такое же всепроникающее средство, какими были телефон и телевидение в момент их создания. Учёный рассматривает Интернет исключительно как передаточное средство, как посредника в реализации других реальных зависимостей.

Мы разделяем мнение отечественных исследователей В.В. Титовой, А.П. Катковой [27], что фактор времени, проведенного за компьютером, не может рассматриваться в качестве основного или единственного критерия виртуальных аддикций. Виртуальная зависимость возникает как удовлетворение потребности к доступу в виртуальное пространство и это позволяет компенсировать коммуникативный дефицит и удовлетворить любые нереализованные потребности. Возникает замкнутый круг подростковых проблем. Виртуальные аддикты проявляют неспособность строить и развивать дружеские отношения, а это усугубляется отсутствием опыта общения с реальными людьми и навыков решения коммуникативных задач.

Д. Гринфилд [28, с. 61 – 75] отмечает, что интернет-зависимость неоднородна: это и стремление к новизне, тенденция к смене чувств, глубинная внутренняя привязанность к онлайн – общению, желание осознать себя сетевым гением.

Тест для определения степени интернет-зависимости предложила А.Е. Жичкина [29], считая основными критериями интернет-зависимости эмоциональную зависимость от сети, снижение социальной, учебной и рабочей активности в реальной жизни.

К. Бирд [30] определяет те же критерии интернет-зависимости, постоянные непреходящие мысли об интернете, реше-

ние проблем посредством погружения в виртуальную реальность.

В современном мире особой популярностью пользуется феномен одержимости от «селфи». Оксфордский словарь английского языка назвал «Селфи» словом 2013 года. [31]. Соответствует ли селфи критериям виртуальной зависимости? Исследователи М. Гриффитс и Джанартанан Баликришнан отвечают: «Да, а также нет. Да, потому что это явление вписывается в имеющиеся критерии зависимости. Нет, поскольку пока нет точного определения явления и диагностики» [32].

М. Сандомирский [33, с. 3 – 17] в своем исследовании относит селфи к новой социальной эпидемии. Обозначает данное явление как селфимания, селфицид.

Таким образом, все ученые, исследующие проблемы виртуальных аддикций, едины в том, что степени проявления зависимости могут быть различны. Безусловно, задача профилактики состоит в том, чтобы не допустить появления подростковой интернет-зависимости или выявить проблему на ранней стадии. На наш взгляд, этому может способствовать теория реактивного сопротивления, базирующаяся на развитии социального иммунитета, социальной зрелости личности, защищенной нравственности и четком осознании подростка своего места в жизни.

Библиографический список

- Goldberg I. *Internet addiction disorder*. 1996.
- Янг К. *Диагноз – Интернет-зависимость*. Мир интернета. 2000.
- Young K.S. *Caught in the Net*, 1998.
- Zimmerl H. B. Panocsh, Innsbruck, 1998.
- Han D. *Bupropion in the treatment of problematic online game play in patients with major depressive disorder*, J. Psychoopharmacol, 2012; Vol. 26; № 5: 689 – 696.
- Флорес Ф. *Групповая психотерапия зависимостей*. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2014.
- Catanzaro S., Mearns J. *Journal of counseling Psychology*, Vol. (37)3, Jul. 1990: 306 – 312.
- Кристалл Г. *Интеграция и самоисцеление*. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2014.
- Пренски М. *Аборигены и иммигранты цифрового мира*. 2001. Available at: <http://www.marcpensky.com>
- Young K. *Internet addiction: symptoms evolution and treatment*, Sarosta: Professional Resource Press, 1999, Vol 17.
- Merresa H. Orzak Ph.D. *Web Publishing*. 1996 – 1999.
- Лоскутова В. *Интернет-зависимость как форма нехимических аддитивных расстройств*. Автореферат диссертации ... кандидата медицинских наук. Новосибирск, 2004.
- Tao R. *Proposed diagnostic criteria for internet addiction*. Addiction, 2010: 556 – 564.
- Ko C., Yen J. *Proposed diagnostic criteria of internet addiction for adolescents*. J. Nerv Ment Dis., 2005: Vol. 193; № 11: 728 – 733.
- Zhou Y. Gray matter abnormalities in internet addiction. *European Journal of Radiology*. 2011: Vol. 79; № 1: 92 – 95.
- Егоров А. *Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития*. Москва: Акрополь, 2009: 29 – 55.
- Войсунский А. *Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета*, Психологический журнал, 2004: Т. 25 (1): 90 – 100.
- Шапкин С. *Компьютерная игра: новая область психологических исследований*, Психологический журнал, 2009; Т. 20 (1): 86 – 102.
- Завалишина О., Загуменных Н., *Интернет-аддикция – одна из актуальных проблем современности*, Научный журнал КубГАУ, 2015; № 105.
- Малыгин В., Искандирова А. *Интернет-зависимое поведение подростков*. МГМСУ им. Евдокимова, 2015.
- Griffiths M. *Behavioral addiction: an issue for everybody*. Workplace Learning, 1996.
- Davis R. *Cognitive-behavioral model of pathological internet use*. Computers in Human Behavior, 2001: Vol. 17; № 24: 187 – 195.
- Suler D. *The Psychology of Cyberspace*. Available at: www.suler/psycyber.html
- Morgan-Martin J. *Internet use and abuse and psychological problems*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- Fenichel M. Available at: <http://www.fenichel.com>
- Stern S. *Addiction to technologies*. *Cyber Psychology and Behavior*. 2, 419.
- Титова В., Катков А. *Интернет-зависимость: причины и механизмы формирования, диагностика, подходы к лечению и профилактике*, Санкт-Петербург: Педиатр, 2014; Т. 5; № 4.
- Greenfield D. *Virtual addiction*, New York: Academic Press, 1998: 61 – 75.
- Жичкина А. *Социально-психологические аспекты общения в интернете*, Москва: Дашков и Ко, 2004.
- Beard K. *Modification in the Proposed Diagnostic Criteria for internet Addiction*, Cyberpsychology & Behavior, № 4, 2011.
- Wade N.J. *The first scientific «Selfie?»* 2014; 43 (11).
- Pakay Dr., Shah B. Department of Community Medicine SRMC &RI, SRU Chennai, 116 India.
- Сандомирский М. *Новая социальная эпидемия*. Москва: Психопатология и аддитивная медицина. 2015; 1: 3 – 17.

References

- Goldberg I. *Internet addiction disorder*. 1996.
- Yang K. *Diagnos – Internet-zavisimost'*. Mir interneta. 2000.
- Young K.S. *Caught in the Net*, 1998.
- Zimmerl H. B. Panocsh, Innsbruck, 1998.
- Han D. *Bupropion in the treatment of problematic online game play in patients with major depressive disorder*, J. Psychoopharmacol, 2012; Vol. 26; № 5: 689 – 696.
- Flores F. *Gruppovaya psihoterapiya zavisimostej*. Moskva: Institut obschegumanitarnyh issledovanij, 2014.
- Catanzaro S., Mearns J. *Journal of counseling Psychology*, Vol. (37)3, Jul. 1990: 306 – 312.
- Kristall G. *Integraciya i samoiscelenie*. Moskva: Institut obschegumanitarnyh issledovanij, 2014.
- Premski M. *Aborigeny i immigranty cifrovogo mira*. 2001. Available at: <http://www.marcpensky.com>
- Young K. *Internet addiction: symptoms evolution and treatment*, Sarosta: Professional Resource Press, 1999, Vol 17.
- Merresa H. Orzak Ph.D. *Web Publishing*. 1996 – 1999.
- Loskutova V. *Internet-zavisimost' kak forma nehimicheskikh addiktivnykh rasstrojstv*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata medicinskih nauk. Novosibirsk, 2004.
- Tao R. *Proposed diagnostic criteria for internet addiction*. Addiction, 2010: 556 – 564.
- Ko C., Yen J. *Proposed diagnostic criteria of internet addiction for adolescents*. J. Nerv Ment Dis., 2005: Vol. 193; № 11: 728 – 733.
- Zhou Y. Gray matter abnormalities in internet addiction. *European Journal of Radiology*. 2011: Vol. 79; № 1: 92 – 95.
- Egorov A. *Internet-zavisimost': psihologicheskaya priroda i dinamika razvitiya*. Moskva: Akropol', 2009: 29 – 55.
- Vojskunsij A. *Aktual'nye problemy psihologii zavisimosti ot Interneta*, Psihologicheskij zhurnal, 2004: Т. 25 (1): 90 – 100.
- Shapkin S. *Komp'yuternaya igra: novaya oblast' psihologicheskikh issledovanij*, Psihologicheskij zhurnal, 2009; Т. 20 (1): 86 – 102.

19. Zavalishina O., Zagumennyh N., *Internet-addiktsiya – odna iz aktual'nykh problem sovremennosti*, Nauchnyy zhurnal KubGAU, 2015; № 105.
20. Malygin V., Iskandirova A. *Internet-zavisimoe povedenie podrostkov*. MGMSU im. Evdokimova, 2015.
21. Griffiths M. *Behavioral addiction: an issue for everybody*. Workplace Learning, 1996.
22. Davis R. *Cognitive-behavioral model of pathological internet use*. Computers in Human Behavior, 2001: Vol. 17; № 24: 187 – 195.
23. Suler D. *The Psychology of Cyberspace*. Available at: www.suler/psycyber.html
24. Morgan-Martin J. *Internet use and abuse and psychological problems*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
25. Fenichel M. Available at: <http://www.fenichel.com>
26. Stern S. *Addiction to technologies*. *Cyber Psychology and Behavior*. 2, 419.
27. Titova V., Katkov A. *Internet-zavisimost': prichiny i mekhanizmy formirovaniya, diagnostika, podhody k lecheniyu i profilaktike*, Sankt-Peterburg: Pediatr, 2014; T. 5; № 4.
28. Greenfield D. *Virtual addiction*, New York: Academic Press, 1998: 61 – 75.
29. Zhichkina A. *Sotsial'no-psihologicheskie aspekty obscheniya v internete*, Moskva: Dashkov i Ko, 2004.
30. Beard K. *Modification in the Proposed Diagnostic Criteria for internet Addiction*, *Cyberpsychology & Behavior*, № 4, 2011.
31. Wade N.J. *The first scientific «Selfie?»* 2014; 43 (11).
32. Pakay Dr., Shah B. Department of Community Medicine SRMC &RI, SRU Chennai, 116 India.
33. Sandomirskiy M. *Novaya sotsial'naya «epidemiya»*. Moskva: Psihopatologiya i addiktivnaya medicina. 2015; 1: 3 – 17.

Статья поступила в редакцию 22.02.18

УДК 371

Murtuzaliev P.S., Director, Dagestan College of Culture and Arts (Makhachkala, Russia), E-mail: radjabov-izo@mail.ru
Suleymanova Z.Z., Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: radjabov-izo@mail.ru

AESTHETIC EDUCATION OF YOUNG SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF TRADITIONAL HERITAGE OF THE FORESTS OF DAGESTAN. The article deals with the traditional heritage of ancestors in the aesthetic education of younger schoolchildren. Creative heritage of ancestors has developed and organized many valuable concepts, methods and techniques that preserve the relevance to this day and can be used with success in the practice of modern school. This primarily refers to aesthetic education. It is considered in detail that the study of the creative heritage of the ancestors of Dagestan has invaluable educational significance, contributes to the revival of creative abilities, observance, spiritual, aesthetic education of the individual, the disclosure of the understanding of the cultural phenomenon of people. The authors conclude that folk culture and folk pedagogy are a wide field of activities for teachers, on the basis of which it is possible to create a number of projects with a high final effectiveness and high level of training quality, aesthetic upbringing and socialization that corresponds to modern requirements of education.

Key words: aesthetic education, creative heritage of ancestors, junior schoolchildren, traditional heritage.

П.Ш. Муртузалиева, директор ГБПОУ РД «Дагестанский колледж культуры и искусств, г. Махачкала,
 E-mail: radjabov-izo@mail.ru

З.З. Сулейманова, преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
 E-mail: radjabov-izo@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИОННОГО НАСЛЕДИЯ ПРЕДКОВ

В статье рассматриваются традиционного наследия предков в эстетическом воспитании младших школьников. Творческое наследие предков накопило и систематизировало много ценных понятий, методов и приемов, которые сохраняют значимость по сей день и с успехом могут быть использованы в практике современной школы. В первую очередь это относится к эстетическому воспитанию. В статье показано, что изучение творческого наследия предков Дагестана имеет неоценимое воспитательное значение, способствует пробуждению творческих способностей, наблюдательности, духовному, эстетическому воспитанию личности, раскрытию понимания культурного феномена народа. Авторы делают вывод о том, что народная культура и народная педагогика являются широким полем деятельности для педагогов, на основе которого возможно создать ряд проектов с высокой итоговой результативностью и высоким уровнем качества обучения, эстетического воспитания и социализации личности, соответствующее современным требованиям образования.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, творческое наследие предков, младшие школьники, традиционное наследие.

Современная педагогическая наука предоставляет учителю большое многообразие путей в достижение поставленных целей. На чём остановить свое внимание? Какой из них более всего подходит к нашим условиям? Вот те вопросы, которые неизбежно возникают перед педагогом, решившим нарушить старые устои.

По нашему мнению, ответы на эти вопросы лежат в изучении такого важного направления в развитии личности – как эстетическое воспитание школьников. Анализ литературы по данной теме помог нам выработать собственное мнение.

Дети постоянно сталкиваются с эстетическими явлениями. «В духовной жизни, – отмечает Э.В. Ильенкова, – повседневном труде, общении с искусством и природой, в быту, в межличностном общении – везде прекрасное и безобразное, трагическое и комическое играют существенную роль» [1, с. 92]. При этом красотой доставляется удовольствие и наслаждение, стимулируется трудовая активность, делаются приятные встречи с людьми. Безобразное отталкивает, трагическое учит сочувствию, а комическое помогает бороться с недостатками.

Определяющим фактором эстетического воспитания и развития ребёнка является искусство. Использование его в каче-

стве средства воспитания глубоко оправдано, так как искусство по самой своей природе обладает большими воспитательными возможностями и ни с чем не сравнимо по силе воздействия на растущего человека.

«Искусство обладает уникальной способностью формировать и разносторонне развивать личность, влиять на духовный мир человека в целом. Это мощное средство формирования важнейших сторон психической жизни – эмоциональной сферы, образного мышления, художественных и творческих способностей» [2, с. 69].

Теория и практика показывает, что младший школьный возраст – особый период детства, которому свойственна эмоциональность, развитое образное мышление, творческое воображение, он является сенситивным для физического, психического, личностного развития детей, что во многом предопределяет будущий облик человека.

Искусство – это тот мир, в котором дети чувствуют непринужденно и естественно. С помощью различных средств искусства они могут достаточно свободно выразить свои чувства, желания, мечты, дать выход внутренним конфликтам и силь-

ным эмоциям, развить свои художественные и музыкальные способности.

Кроме вышеуказанных эстетических функций искусство, с точки зрения психологов, обладает большим оздоровительным потенциалом.

«Правильно организованный, нацеленный на ребенка урок, вызывает неподдельный интерес и отклик в каждом ученике. Эмоционально насыщенный материал оставляет глубокий отпечаток в душе ребенка, который в будущем станет основой становления эстетического вкуса, идеала, отношения, переживания, а со временем эстетическое чувство к искусству отложит свой отпечаток и на отношении к жизни, действительности» [3, с. 49].

Эстетическое воспитание способствует формированию эстетических чувств, эстетического сознания и развитию творческих способностей личности. «Эстетические чувства, — отмечает М.А. Верб, — формируются на основе восприятия, эмоций; эстетическое сознание включает эстетическое знание (теорию), эстетические взгляды, идеал и др.; эстетические способности реализуются в деятельности» [4, с. 41].

Наиболее продуктивно эстетическое воспитание осуществляется в младшем школьном возрасте, т. к. он является периодом активного формирования эмоционально-образного мышления, чувственного познания окружающего мира. Эти возрастные особенности младших школьников способствуют плодотворному эстетическому воспитанию средствами искусства, природы, в процессе межличностного общения и деятельности при условии грамотно выстроенного педагогического процесса. «Чуткость, восприимчивость к красоте в детские годы несравненно глубже, чем в более поздние периоды развития личности. То, что упущено в детстве, очень трудно, почти невозможно наверстать в зрелые годы. Детская душа в одинаковой мере чувствительна и к родному слову, и к красоте природы, и к музыкальной мелодии», — подчеркивал в своих педагогических трудах В.А. Сухомлинский [5, с. 23].

«Слова о прекрасном доходят лишь тогда, — отмечает Н.В. Черникова, — когда ребёнок сердцем чувствует красоту. Созерцание и слушание, переживание увиденного и услышанного — это первое окошко в мир красоты. Это уроки видения прекрасного. Дети учатся видеть, вслушиваться в музыку окружающего мира, понимать его, любоваться им. Красота — один из ручейков, питающих доброту, сердечность, любовь» [6, с. 44].

Логично в этом плане значение творческого наследия предков, благодаря которому народ пронесет через века свою культуру, обычаи, язык, остается самим собой. Именно наследие предков накопило специфические пути, методы, приёмы обучения и воспитания, именно оно сопровождает человека всю жизнь: сначала он учится у старших, затем, становясь старшим, учит подрастающее поколение.

Сегодня в педагогических трудах проблема творческого наследия предков рассматривается как одна из форм эстетического воспитания личности, приобщение детей к национальной и региональной культурам. Важное достоинство творческого наследия предков заключается в том, что в нем заложены гуманные идеи единства человека и природы, мудрость цикличности жизни, как части мира, устойчивые ориентиры для формирования лучших черт характера, таких как трудолюбие, милосердие, верность слову, мужество, любовь к родной земле.

Изучение творческого наследия предков имеет неосценимое воспитательное значение, способствует пробуждению творческих способностей, наблюдательности, духовному, эстетическому воспитанию личности, раскрытию понимания культурного феномена народа. Искусство всегда выступало в качестве комплексного воспитателя. В эстетическом воспитании в органическом единстве взаимодействуют воспитание действительностью, средствами искусства, в том числе и музыкального искусства. Созданные народом и передаваемые из поколения в поколение на протяжении многих лет мелодии, песни, плачи и сегодня поражают проникновенностью, мудростью, гармоничностью, богатством оттенков, что свидетельствует о высоком художественном вкусе, мастерстве и таланте предков.

Наши наблюдения свидетельствуют, что только те учителя, кто в должной мере изучил творческое наследие предков, народные методы, средства, формы и приемы эстетического воспитания, могут гармонически, творчески сочетать опыт народа с рекомендациями ученых-педагогов и достигают максимальных успехов в своем нелегком труде.

Творческое наследие предков, народов Дагестана заслуживает самого пристального внимания и творческого примене-

ния к эстетическому воспитанию детей. Учет местных условий, национальной специфики воспитания в максимальной степени будет способствовать возрождению подлинной народной системы форм, методов развития и формирования ребенка, подростка.

Творческое наследие предков с семейно-локально-региональными возможностями позволяет с детства использовать в эстетическом воспитании детей народные песни, игры, сказки, разнообразные игрушки, вводящие их в мир, знакомящие с основами эстетики, народной и национальной этики, морали, музыкальной и художественной культуры.

Знание национальной культуры — это не просто получение новой информации, это эффективное воспитание и развитие личностных качеств, формирование определенного мировоззрения, гордости за свой народ, за свою Родину, уважительное отношение к семье, к культурному наследию своих предков.

Проблема эстетического воспитания и развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка относится к числу глобальных образовательных проблем. В современных условиях она предполагает деятельность в самых разных направлениях. Эта работа должна охватывать все сферы взаимной деятельности воспитанников с педагогами, общение со сверстниками, с родителями, взаимодействие с предметно-пространственной средой. Не менее важна роль педагога в формировании мировоззрения воспитанников.

В Концепции Художественного образования в Российской Федерации отмечено, что художественное образование — это процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры всего народа и человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, её духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства.

Такие направления, как изобразительное искусство, декоративно-прикладное творчество, музыка помогают в духовном развитии воспитанников, в их эстетическом воспитании. Ведь творческое наследие предков, знакомство с ним на практике не только дают детям определенные знания, но приобщают их к культурному наследию, приобщают к труду.

Необходимым, исторически оправданным условием повышения эффективности как теоретического использования, так и практического применения творческого наследия предков в школьном образовании является, по нашему мнению, тесная взаимообогащающая связь семьи, дошкольных учреждений, школ и общественности села.

Творческое наследие предков накопило и систематизировало много ценных понятий, методов и приемов, которые сохраняют значимость по сей день и с успехом могут быть использованы в практике современной школы. В первую очередь это относится к эстетическому воспитанию. Проведенное исследование, на наш взгляд, убедительно показывает актуальность рассматриваемой проблемы.

Развитие и формирование эстетической сферы есть одновременно процесс воспитания гражданских чувств. Музыкальное направление в силу своего специфически-эстетического содержания играет важную роль в социальном и эстетическом воспитании детей.

«Через историко-этнографическое и историко-культурное знание происходит знакомство обучающихся с духовно нравственными ориентирами, включенными в общий контекст традиционного жизненного уклада народа, проявляющимися в нравах, обычаях, в нормах поведения, что немаловажно при формировании моральных и эстетических качеств личности» [6, с. 55].

Таким образом, через всё богатство творческого наследия предков происходит эстетическое воспитание, социализация личности, с активной гражданской позицией, с толерантным мышлением и широким мировоззрением [7; 8].

Учитывая специфику нашего исследования, отметим, что преподаватель дисциплин изобразительного цикла должен в полной мере осознать важность умелого использования педагогического потенциала творческого наследия предков в эстетическом воспитании младших школьников средних общеобразовательных школ Республики Дагестан.

Творческое наследие предков, народная культура и народная педагогика являются широким полем деятельности для педагогов, на основе которого возможно создать ряд проектов с высокой итоговой результативностью и высоким уровнем качества обучения, эстетического воспитания и социализации личности, соответствующее современным требованиям образования.

Библиографический список

1. Ильенкова Э.В. *К беседе об эстетическом воспитании. Школа должна учить мыслить*. Москва: Воронеж, 2002.
2. Марченко Е.А. Восприятие единого эмоционального тона разными видами искусств. *Искусство в школе*. 2008; 5: 69.
3. *Основы эстетического воспитания*: пособие для учителя. Под редакцией Н.А. Кумаева. Москва, 1986.
4. Верб М.А. Эстетическая культура школьника. *Дидактика*. 2002; 3: 41.
5. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям*. Киев, 1974.
6. Черникова Н.В. *Формирование эстетической культуры личности в условиях образовательной среды: теория и практика*: монография. Минск, 2010.
7. Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Гунашева М.А., Зинченко А.С., Исакиева З.С., Каневская Ж.О., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулькина И.В., Якубова А.Б., Магомедханова У.Ш., Магин В.А., Мирзоев Ш.А., Мартиросян Р.М., Нараева И.А., Петрова Н.П., Раджабов И.М., Саутиева Ф.Б. и др. *Современные тенденции обучения и воспитания в российской системе образования*: коллективная монография. Москва, 2017.
8. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нараева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. *Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Il'enkova E.V. *K besede ob 'esteticheskom vospitanii. Shkola dolzhna učit' myslit'*. Moskva: Voronezh, 2002.
2. Marchenko E.A. Vospriyat' edinogo 'emocional'nogo tona raznymi vidami iskusstv. *Iskusstvo v shkole*. 2008; 5: 69.
3. *Osnovy 'esteticheskogo vospitaniya*: posobie dlya uchitelya. Pod redakciej N.A. Kumaeva. Moskva, 1986.
4. Verb M.A. 'Esteticheskaya kul'tura shkol'nika. *Didaktika*. 2002; 3: 41.
5. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam*. Kiev, 1974.
6. Chernikova N.V. *Formirovanie 'esteticheskoy kul'tury lichnosti v usloviyah obrazovatel'noj sredy: teoriya i praktika*: monografiya. Minsk, 2010.
7. Belocerkovec N.I., Gadzhieva P.D., Gerasimova T.N., Gunasheva M.A., Zinchenko A.S., Isakieva Z.S., Kanevskaya Zh.O., Kopylov A.V., Kopylova I.A., Kolomina M.V., Kul'kina I.V., Yakubova A.B., Magomedhanova U.Sh., Magin V.A., Mirzoev Sh.A., Martirosyan R.M., Nagaeva I.A., Petrova N.P., Radzhabov I.M., Sautieva F.B. i dr. *Sovremennye tendencii obucheniya i vospitaniya v rossijskoj sisteme obrazovaniya*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
8. Alizhanova H.A., Atagishieva G.S., Belocerkovec N.I., Gadzhieva P.D., Gerasimova T.N., Denilhanova H.Ya., Isakieva Z.S., Zinchenko A.S., Kopylov A.V., Kopylova I.A., Kolomina M.V., Kulibekov N.A., Kulibekova R.D., Kul'kina I.V., Magin V.A., Martirosyan R.M., Muradova P.R., Nagaeva I.A., Petrova N.P., Sadovoj V.P. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole: problemy i perspektivy*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 16.02.18

УДК 364.054:001.891.3(470+571+1-87)

Olenina G.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: ustlama@mail.ru

HISTORICAL AND THEORETICAL ASPECTS OF CHARITY AND MERCIFULNESS IN RUSSIA AND ABROAD. The author analyses a process of historical development of the charity and mercifulness in Russia and abroad. The paper gives a review of the views of Western, American and Russian philosophers, writers, politicians, and philanthropists on a society's need for charity and its usefulness. Does organized charity cause an economic dependent mood in a society? The author considers the question from several points of view, such as negativistic, utilitarian and ethical theories of charity noting that the negativistic theory considers the philanthropy as an activity that does not help to poor and disadvantaged people, but worsens their life situation. The utilitarian and ethical approaches to comprehension of the philanthropy phenomenon add much to each other. Ethical criticism of charitable work considers the latter as an indicator of a person's moral maturity, but not as a mark of his perfection. The utilitarian criticism of charitable work is connected with social ethics of justice and good sense, and both are on the service of increasing of the whole society's welfare. The author also notes that the charity doctrine historically preceded a concept of a person's civic participation in the social affairs, which formed a basis of the today's voluntary movement.

Key words: charity, mercifulness, volunteering, charity theories, philanthropy, pragmatic aspect of charity, precious of mercy.

Г.В. Оленина, д-р пед. наук, проф. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,
E-mail: ustlama@mail.ru

ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ И МИЛОСЕРДИЯ ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ

В статье анализируется проблема развития благотворительности и милосердия за рубежом и в России в историческом прошлом. Приводимые автором статьи точки зрения и подходы философов, публицистов, писателей, политических деятелей, филантропов-практиков экономически развитых стран Запада, а также США и России показывают противоречивость взглядов представителей научно-философской мысли и практических деятелей по вопросу нужна ли обществу благотворительность как таковая и если нужна, то насколько обоснована её полезность. Не порождает ли организованная благотворительность иждивенческие настроения в обществе? Автор статьи анализирует проблему на основе характеристик негативистской, утилитаристской и этической концепций благотворительности, отмечая, что негативистская концепция рассматривает филантропию как деятельность, которая не исправляет, а усугубляет положение бедных и обездоленных людей. Утилитаристский и этический подходы к филантропии существенно дополняют друг друга. Этическая критика благотворительности указывает на то, что в благотворительности проявляется нравственная зрелость, но не совершенство человека. Утилитаристская критика благотворительности ориентируется на социальную этику справедливости и здравого смысла, поставленные на службу увеличения блага общества в целом.

В статье отмечается, что доктрина благотворительности исторически предшествовала концепции гражданского участия личности в делах общества, на которой строится современное волонтерское движение.

Ключевые слова: благотворительность, милосердие, волонтерство, концепции благотворительности, филантропия, прагматизм благотворительности, ценности милосердия.

Современные гражданские инициативы реализуются за рубежом на основе концепции активного гражданского участия, в историческом аспекте этой концепции предшествовала доктрина благотворительности.

Среди теоретико-методологических подходов к анализу благотворительности выделяются негативистская, утилитаристская и этическая концепции [1].

Негативистская концепция рассматривает филантропию как бессмысленную и безнравственную деятельность, поскольку она не исправляет, а усугубляет положение бедных и обездоленных людей. Эта точка зрения развивалась в марксизме и была последовательно выражена в очерке П. Лафарга «О благотворительности» [2]. По мнению К. Маркса, организованная представительствами высших классов, благотворительность становится разновидностью бизнеса, инструментом политического и идеологического влияния или средством организованного для буржуазии развлечения [3]. Аналогичные взгляды на филантропию были характерны для философа-моралиста Б. Мандевилля (XVII–XVIII вв.), философа-материалиста П. Гольбаха (XVIII в.) и русского преобразования Л. Н. Толстого (XIX в.) [4]. Все они, так или иначе, высказывали мысль о том, что принципиальные цели благотворительности – избавление общества от нищеты – могут быть решены лишь при масштабных структурных социальных преобразованиях. Но негативисты не учитывали, что пока таковые преобразования не состоялись, у благотворительности всегда есть и будет позитивная конструктивная общественная функция: ослабление социальных противоречий.

Представители философского утилитаризма анализировали социальные последствия и социально-экономические составляющие благотворительной деятельности. В XVIII–XIX вв. К.Ф. Вольней, а позднее в XIX в. Дж.С. Миль, Г. Гегель, Т. Фаулер считали, что главные результаты благотворительной деятельности заключаются в том, что, во-первых, осуществляется право на получение помощи любым остро нуждающимся, а, во-вторых, провоцируется надежда на помощь и формирование привычки получать помощь [5].

Р.Г. Апресян замечает, что утилитаристская критика благотворительности пересекается с коммунистической критикой: благотворительность не эффективна и не справедлива, и она не избавляет общество от страждущих. Но коммунисты делали вывод о том, что надо отвергнуть благотворительность как выражение лицемерия и радикально переделать общество (советский закон от 1929 г. запрещал благотворительность). Прагматики не отрицали необходимость благотворительности как таковой и предлагали решать проблему бедности, по возможности меняя конкретные жизненные обстоятельства конкретных людей [1; 6].

Благотворительность, по мнению утилитаристов, должна помогать нуждающимся, но вместе с тем, должна способствовать тому, чтобы число людей, нуждающихся в посторонней помощи, сокращалось. Сама благотворительность как помощь людям не должна быть профессиональной, организованной, систематизированной, коммерциализированной. Именно организованная благотворительность порождает целые слои населения, которые не способны, не умеют и не желают себе помочь, они озлоблены, унижены и становятся источником дополнительного социального напряжения. Организаторы благотворительности заинтересованы в бедности, поскольку помощь бедным является профессиональной функцией организаторов. Со второй половины XIX столетия в США и странах Западной Европы: Германии, Франции, Нидерландах, Швеции эта проблема встала во всей остроте. На основе программ широкого социального обеспечения в этих государствах появился массовый, самовоспроизводящийся слой иждивенцев, живущих только на пособие по бедности и ни на что другое не способных.

С точки зрения социальной философии посредством благотворительности реализуются две важные социальные функции: во-первых, функция сохранения и воспроизводства общества и, во-вторых, функция развития общества. К первой относится попечение о бездомных, голодающих, об одиноких стариках и брошенных детях, о тяжелобольных и т. д. Ко второй – поддержка социально перспективных инициатив и начинаний, осуществление которых оказывается невозможным из-за отсутствия средств. В этой второй функции благотворительность должна иметь четкие критерии и единственную цель – поощрение людей в их начинаниях, а не потворствование в их материальной необеспеченности. Отсюда главный критерий принятия филантропических решений по Дж. С. Миллю: внешняя помощь должна тонизировать, а не расслаблять нуждающихся, не заменять необходи-

мости самопомощи. Утилитаристская критика благотворительности, таким образом, способствовала смене прагматических приоритетов филантропии.

Со второй половины XIX века в деятельности благотворительных организаций, особенно американских, происходит радикальный перелом: благотворительность призвана обеспечивать людей не предметами потребления, а средствами, с помощью которых они могут себе помочь. В таком случае помощь не порождает отношения зависимости и озлобленности нуждающихся в ней, а способствует их ответственности за свою жизнь и благополучие. В связи с чем меняется и благотворительность как целенаправленная деятельность: она становится научной, технологичной, контролируемой [1].

Философской базой нового подхода к благотворительности в США стал бихевиоризм, системные исследования, теория научного управления, этический эмотивизм [7]. Методология, заимствованная из социальной инженерии, заключалась в следующем: а) сформировать проблему в терминах объективно фиксируемых критериев; б) определить поддающиеся контролю цели; в) подобрать средства по реализации этих целей и достижению конструктивных практических результатов [8].

Новые подходы к благотворительности в США в конце XIX в., реализуемые Э. Карнеги (промышленником и филантропом, широко известным благодаря организации Музея искусств в Нью-Йорке), позволили ему утверждать, что правильно построенная филантропическая политика рассматривается им как реальная альтернатива революционным программам. Пример Э. Карнеги продолжил Г. Форд, развивающий на практике идею корпоративной помощи (помощь корпорации своим сотрудникам не унижает их, поскольку это помощь «от своих своим», но и не воспитывает иждивенческих настроений, поскольку не безразмерна) [9].

Следовательно, утилитаристский подход к благотворительности определил понимание обществом того, что формы помощи должны быть различными как в плане объекта (кому помогают) и предмета (чем помогают) помощи, так и в плане социальных функций самой помощи (какие задачи благотворительной помощью решаются). Но проблема благотворительности остаётся и в развитых обществах источником серьёзных проблем социально-этического порядка.

Этическая критика благотворительности производит сдвиг от прагматических аспектов на ценностные и нормативные и подводит к аспектам человекоориентированности. Этическое суждение о филантропии как раз стремится выявить её нравственный смысл с точки зрения заповеди любви, просящая само человеколюбие. В связи с этим интересны размышления о благотворительности Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского. Участвуя в грандиозном благотворительном проекте в 80-е годы XIX в., целью которого было избавить Москву от нищеты, Л. Н. Толстой пришёл к выводу о том, что если понимать под помощью не учтивость, не временную поддержку, а последовательные усилия по изменению жизни людей, то благотворительностью, т. е. раздачей благ, дела не решить [4]. Ф. М. Достоевский подчёркивал, что отдающий своё имущество в пользу неимущих решает какие-то свои проблемы, но преодолеть проблемы, порождаемые непониманием и разорванностью людей благотворительностью невозможно [10].

Этическая концепция благотворительности дифференцировала милосердие и благотворительность. Милосердие не подсчитывает равенство благ, что важно для благотворительного фонда или государства, оно сострадает и дарит. Благотворительность обращается в подачку, когда совершается ради честолюбия дающего. Милосердие требует не только щедрости, но и духовной чуткости и нравственной зрелости, и человеку, чтобы другим сделать добро, надо до добра возвыситься, искоренив в себе зло эгоизма и гордыни. В отличие от милосердия, в благотворительности допустимы любые мотивы, тем более что, в практике человеческих отношений грань между совершенным и несовершенным, альтруизмом и эгоизмом достаточно размыта. Утилитаристский и этический подходы к филантропии, как отмечает Р.Г. Апресян, существенно дополняют друг друга. Этическая критика благотворительности позволяет преодолеть нравственные перверсии, моральную «амбициозность» филантропии, указывая на то, что в благотворительности проявляется нравственная зрелость, но не совершенство человека. Утилитаристская критика благотворительности ориентируется на социальную этику справедливости и здравого смысла, поставленные на службу увеличения блага общества в целом [1].

Модифицированным современным вариантом концепции благотворительности является концепция гражданского участия. Её суть в том, что человек в демократическом обществе помимо прав имеет свои обязанности, например, такие, как добровольная работа на благо общества. В этом случае

гражданин рассматривается как человек, знающий и активно отстаивающий свои права, при этом он имеет право не только принимать участие в управлении государством, но и обязан это делать. Об этом подробнее изложено в наших исследованиях [11; 12].

Библиографический список

1. Апресян Р.Г. Дилеммы благотворительности. *Общественные науки и современность*. 1997; 6: 56 – 67.
2. Лафарг П.О. Благотворительности. *Этическая мысль: научно-публицистические чтения*. Москва, 1988: 334 – 363.
3. Маркс К., Энгельс Ф. *Сочинения*: в 50 т. 2-е издание. Москва, 1947; Т. 46, ч. II: 217.
4. Толстой Л.Н. Так что же нам делать? *Собрание сочинений*: в 22 т. Москва, 1983; Т. 16: 166 – 396.
5. Гегель Г.В.Ф. *Философия права*. Москва, 1990.
6. Апресян Р.Г. Заповедь любви. *Человек*. 1994; 1 – 3.
7. Burlingame D.F. *Altruism and Philanthropy: Definitional Issues*. Indianapolis, 1993; 10: 5.
8. Bremner R.H. *American Philanthropy*. 2nd ed. Chicago, 1998.
9. Форд Г. *Моя жизнь, мои достижения*. Москва, 1989.
10. Достоевский Ф.М. *Дневник писателя за 1877. Январь-август. Полное собрание сочинений*: в 30 т. Ленинград, 1983; Т. 25: 61.
11. Оленина Г. В. *Социально-культурное проектирование и продвижение гражданских инициатив молодежи: история, теория, методология, практика*. Барнаул, 2012.
12. Оленина Г. В. Пространственно-временной континуум досуга и развитие личности в зарубежной науке: теоретико-методологический анализ. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6: 203 – 207.

References

1. Apresyan R.G. Dilemmas of philanthropy. *Obschestvennyye nauki i sovremennost'*. 1997; 6: 56 – 67.
2. Lafarg P.O. Philanthropy. *'Ehticheskaya mysl': nauchno-publicisticheskie chteniya*. Moscow, 1988: 334 – 363.
3. Marks K., Engels F. *Sochineniya*: v 50 t. 2-e izdanie. Moskva, 1947; T. 46, ch. II: 217.
4. Tolstoj L.N. Tak chto zhe nam delat'? *Sobranie sochinenij*: v 22 t. Moskva, 1983; T. 16: 166 – 396.
5. Gegel' G.V.F. *Filosofiya prava*. Moskva, 1990.
6. Apresyan R.G. Zapoved' lyubvi. *Chelovek*. 1994; 1 – 3.
7. Burlingame D.F. *Altruism and Philanthropy: Definitional Issues*. Indianapolis, 1993; 10: 5.
8. Bremner R.H. *American Philanthropy*. 2nd ed. Chicago, 1998.
9. Ford G. *Moya zhizn', moi dostizheniya*. Moskva, 1989.
10. Dostoevskij F.M. Dnevnik pisatelya za 1877. Yanvar'-avgust. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 30 t. Leningrad, 1983; T. 25: 61.
11. Olenina G. V. *Sotsial'no-kul'turnoe proektirovanie i prodvizhenie grazhdanskikh iniciativ molodezhi: istoriya, teoriya, metodologiya, praktika*. Barnaul, 2012.
12. Olenina G. V. Prostranstvenno-vremennoj kontinuum dosuga i razvitie lichnosti v zarubezhnoj nauke: teoretiko-metodologicheskij analiz. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6: 203 – 207.

Статья поступила в редакцию 01.03.18

УДК 379.81:37.012.1:378.1-057.875

Babarykina H.V., lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: www.n.babarykina@mail.ru
Ilyin R.V., Head of Barnaul Palace of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: dk-barnaul@mail.ru
Pervushina O.V., Cand. of Cultural Sciences, senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: agaki-pervushina@yandex.ru
Plyusnin A.D., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: cafedraskd@mail.ru
Tretyakova N.V., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: Natali55sh@mail.ru
Fisyuk T.T., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: TTF@mail.ru

THE METHOD OF CASE ANALYSIS IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL PROGRAM “SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY” AT AN ARTISTIC INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION. The article is dedicated to applying case analysis, a modern educational method, to the educational process. Theoretical and methodical aspects of using case analysis form the students' research work skills during learning “Theory and History of Social and Cultural Activity”, an academic discipline. The method of case analysis facilitates effective organization of students' out-of-class independent work and forms skills of their team work. The proposed case tasks structure includes several stages and algorithms connected with the pedagogical process that allows to include a student into a context of dialogue forms of activity, to motivate the student to make his own decisions for practice-oriented tasks based on using local experience of social and cultural activity. The case analysis forms a student's professional competences that forms conscious comprehending of integration into the process of local, regional social and cultural phenomenon existence and development.

Key words: practice-oriented training methods and techniques, students' research work skills, case analysis, case task structure.

Н.В. Бабарыкина, преп. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: www.n.babarykina@mail.ru
Р.В. Ильин, директор Дворца культуры г. Барнаула, E-mail: dk-barnaul@mail.ru
О.В. Первушина, канд. культурологии, доц., Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: agaki-pervushina@yandex.ru
А.Д. Плюснин, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: cafedraskd@mail.ru
Н.В. Третьякова, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: Natali55sh@mail.ru
Т.Т. Фисюк, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: TTF@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КЕЙС-АНАЛИЗА В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ

В статье раскрывается проблема применения современных образовательных технологий. Теоретические и технологические аспекты использования кейс-анализа в процессе изучения дисциплины «Теория и история социально-культурной деятельности» формируют у обучающегося навыки научно-исследовательской работы, ориентируют на научное партнёрство

с преподавателями. Кейс-анализ способствует эффективной организации внеаудиторной самостоятельной работы и формирует навыки работы в команде обучающихся. Предложенная структура кейс-заданий включает этапы и последовательность действий, связанных с управлением учебным процессом, позволяющим включать обучающегося в активные диалоговые формы, мотивировать его на самостоятельное решение практико-ориентированных задач, основанных на использовании регионального опыта социально-культурной деятельности. Метод кейс-анализа формирует у обучающегося профессиональные компетенции, которые помогают осмысленному освоению обучающимися практической включенности в процесс бытования и развития явлений, феноменов социально-культурной деятельности в рамках региональной, локальной культуры.

Ключевые слова: методы и технологии практико-ориентированного обучения, навыки научно-исследовательской работы обучающихся, кейс-анализ, структура кейс-задания.

В соответствии с современными требованиями подготовки бакалавра по направлению «Социально-культурная деятельность» в вузах культуры актуализируется необходимость применения таких методов обучения, которые не только были бы нацелены на систему формирования знания, но представляли собой методы, направленные на расширение личностных возможностей обучающегося, акцентировали бы внимание на развитии субъективности личности, способствовали выстраиванию связей с социально-культурной практикой как будущей профессиональной средой выпускника. Эти подходы связаны с новым типом обучения, целью которого является синтез знаний, развитие личностного начала обучающегося, формирования мотивации к непрерывному обучению на протяжении всей жизни; установление системных практико-ориентированных отношений с профессиональным сообществом. В связи с этим на первое место в образовательном процессе вуза выдвигаются методы и технологии обучения, являющиеся результатом синтеза обучения, науки, практики и инновационной деятельности, цель которых – формирование личности обучающегося как будущего профессионала с установкой на активную самостоятельную позицию в освоении знания с возможностью выхода в социально-культурную практику. Метод кейс-анализа принадлежит к данному типу современных образовательных технологий; направлен не только на освоение системы конкретных знаний и умений, но вместе с тем ориентирован на личностное, интеллектуальное, творческое развитие студента путём организации эффективного партнёрства преподавателя и студента с возможностью практико-ориентированного обучения. [1, с. 40–41].

Одним из основных требований ФГОС ВО по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность» является активизация всех форм самостоятельной работы студента с применением инновационных активных форм обучения при использовании практико-ориентированного компонента, что должно способствовать формированию профессиональных компетенций. В этом контексте метод кейс-анализа при творческом подходе преподавателя к его применению может стать довольно эффективным. Кейс (от англ. case) – это описание конкретной ситуации или случая в какой-либо сфере; социально-культурной, экономической, медицинской и т.д. Как правило, кейс содержит не просто описание, но и некую проблему или противоречие и строится на реальных фактах.

Кейс-метод может выступать как эффективное средство не только в освоении знаний, но и являться способом формирования у обучающегося навыков научно-исследовательской работы, развития мотивации к самостоятельному освоению знания; формирования логики, критичности, способности к аргументированному анализу; ориентации на научное партнёрство с преподавателем, открывает возможности для эффективной организации внеаудиторной самостоятельной работы; а такая его особенность, как разработка научной проблемы или социально-культурного проекта студенческой группой способствует формированию навыков работы в команде. На наш взгляд, кейс-метод обладает следующими особенностями:

- открывает возможности коллективного характера познавательной деятельности;
- ориентирует на партнёрство преподавателя и студента в процессе освоения системы знаний;
- развивает творческие, аналитические способности; знания, умения и навыки; направлен не только на продуцирование известного знания, но также на получение принципиально нового знания;
- актуализирует самостоятельность студента в процессе познания посредством ориентации преподавателя на партнёрское сотрудничество, что способствует усилению фактора субъективизации личности в образовательном процессе (субъект-субъектное взаимодействие);
- мотивирует на осуществление непрерывного обучения в течение всей жизни;

- способствует развитию таких личностных качеств, как инициативность, способность к творческому подходу, самостоятельность в работе с научной информацией, критичность, стремление к саморазвитию;

- моделирует возможную социально-педагогическую, социально-культурную ситуацию и способы её решения в рамках профессиональной деятельности.

Методика кейса в процессе освоения учебной дисциплины «Теория и история социально-культурной деятельности» способствует развитию у студентов вуза культуры различных навыков – аналитических, практических, творческих, коммуникативных, социальных; формирует умение интерпретировать, обобщать информацию с последующим анализом конкретных социально-культурных ситуаций, самостоятельно оценивать и интерпретировать культурные феномены, события, реалии в их пространственно-временном континууме с выходом на моделирование форм социально-культурной деятельности.

Возможности кейс-метода широки и объемны, открывают для обучающегося возможность самостоятельного подхода к решению профессиональной задачи в области социально-культурной деятельности. На наш взгляд, этот метод, его применение не должно ограничиваться только освоением теоретического материала, этот метод позволяет приблизиться к практическому видению проблемы, т. е. нацелен на включение обучающего в освоение теоретического материала в пространстве бытования локальной культуры региона, города, села – в рамках конкретной социально-культурной реальности. Волонтерские движения, деятельность по сохранению, воспроизводству и трансляции культурного наследия, организация досуга различных социально-демографических групп, социально-культурная реабилитация, арт-технологии в работе с детьми, художественно-творческое развитие личности и др. – все эти сферы социально-культурной деятельности, которые нуждаются в педагогическом сопровождении и организации необходимо рассматривать в ракурсе формирования кейс-заданий.

Технологически кейс-метод включает несколько этапов и предполагает определённую последовательность действий. В качестве примера необходимо привести использование кейс-метода при освоении темы «Социально-культурная деятельность как педагогическая система» в рамках учебной дисциплины «Теория и история социально-культурной деятельности». Структура кейс-задания может выстраиваться следующим образом:

1. Подготовительный этап. Преподаватель подготавливает весь информационно-аналитический комплекс по теме «Социально-культурная деятельность как педагогическая система» (понятие, структура педагогического процесса, субъект, объект педагогического процесса, средства, формы, методы, технологии), определяет место этой темы в системе дисциплины, соотношение с другими темами, цели и задачи освоения базового материала по данной теме. Студенты самостоятельно анализируют кейс, изучают и прорабатывают теоретический, эмпирический и справочный материал, составляют вопросы, тестовые задания.

2. Ознакомительный этап. Студенты должны быть ознакомлены с поставленными задачами, которые подразделяются на учебно-исследовательские и практико-ориентированные. Например, в рамках темы «Социально-культурная деятельность как педагогическая система» первоначально преподавателем осуществляется выдвижение учебно-исследовательской задачи – определение структуры педагогического процесса как системы, его специфики на основе психолого-педагогического, социологического, антропологического и других подходов. Выдвижение практико-ориентированной задачи должно быть связано с изучением регионального материала бытования культуры, форм социально-культурной деятельности определённого типа (по выбору студента). Например, это могут быть различные социально-культурные объединения (этнические, молодёжные, художественно-творческие, социально-инициативные, интерактивные и др.). На этом этапе студент включается в процесс выявления

специфических черт и моделирования педагогического процесса в различных социально-культурных объединениях и средах. С одной стороны, обучающийся рассматривает педагогический процесс как систему на теоретическом уровне в порядке обсуждения, научной дискуссии, отвечает на вопросы, решает тесты и с другой стороны, в целях решения практико-ориентированной задачи самостоятельно проектирует и моделирует структуру педагогического процесса в деятельности социально-культурного объединения в условиях бытования локальных культур в региональном культурном пространстве (например, городской или сельской среды).

3. Аналитический этап. Осуществляется в рамках внеаудиторной самостоятельной работы. Преподаватель разъясняет цели работы, определяет срок выполнения, формы предоставления итогового отчёта (доклада, реферата). Преподаватель распределяет студентов по группам, организует работу групп (за каждой группой закреплена определённая тема, связанная с деятельностью конкретного социально-культурного объединения). Итоговый отчёт включает: краткое изложение освоенного теоретического материала по проблеме и его обсуждение, презентации текстов, выявление проблемных моментов, их анализ; определение выступающих. Акцент делается на результаты самостоятельной информационно-аналитической и практико-ориентированной деятельности (моделирование педагогического процесса в социально-культурном объединении). Анализируется работа каждого студента и группы в целом. А также осуществляется организация общей дискуссии, подведение её итогов и анализ выводов.

4. Итоговый этап. Презентация результатов самостоятельной аналитической работы групп. Осуществление сравнительного анализа и возможности различных подходов в решении проблемы. Организация научной дискуссии или другой диалоговой формы. Итоговое выступление преподавателя: оценка уровня проделанной студентами работы и рекомендации.

Материалами для создания кейса могут быть проблемные или типичные ситуации, связанные с организацией педагогического процесса в социально-культурном объединении определённого типа (инициативный клуб, любительский творческий коллектив, фольклорный ансамбль, художественная студия и др.) в пространстве региональной, локальной культуры. В этой ситуации уместным является использовать региональный материал в качестве объекта исследований. Учебная ситуация в этом случае представлена педагогом как проблемная, решение которой осуществляется студентом самостоятельно, а результаты выносятся на обсуждение. Структура применения кейс-методики разрабатывается на основе дидактических принципов: последовательность, систематичность, научность, доступность с выходом в социально-культурную практику, мотивирование личностного развития, самостоятельность, оперативность и динамичность в освоении информации, избирательность и др.

Условие применения методики кейс-технологий требует следующей последовательности. Курс лекций раскрывает основное содержание дисциплины, затем практические занятия и внеаудиторную самостоятельную работу рекомендуется проводить с использованием индивидуальных кейсов. Задача преподавателя сформировать индивидуальный кейс для студента и кейс для небольшой группы (3 – 5 человек), темы индивидуальных кейсов согласуются с темами кейсов для этой небольшой творческой группы. Студент получает кейс на первом практическом занятии, этот процесс сопровождается установками и разъяснениями преподавателя. Затем студент выполняет внеаудиторную самостоятельную работу, преподаватель осуществляет мониторинговое и мотивационное сопровождение. Преподаватель осуществляет консультирование и поэтапный контроль за выполнением самостоятельной работы студента. Критерии оценивания определяются преподавателем самостоятельно исходя из формирования

компетенций. Во время организации этого процесса решаются следующие задачи:

- научиться работать с информацией, осуществлять самостоятельный поиск и отбирать информацию, отвечающую цели кейса, разработанного преподавателем;
- поиск самостоятельного решения проблемы, актуализация творческого, альтернативного подхода в исследовании проблемы;
- способность к аргументации собственной позиции, умение организовать текст в определённую форму изложения и представить этот текст на обсуждение;
- овладеть навыками культуры коммуникативного поведения, умением «держат» внимание аудитории, способностью к конструктивному диалогу.

Цели и задачи преподавателя состоят не только в разработке кейс-заданий, отвечающих требованиям этого метода, а также в организации диалогических форм, в грамотном проведении дискуссии и умении включить в неё обучающихся в наиболее активной и свободной для высказываний форме и вместе с тем контролировать процесс дискуссии. В использовании этой формы возможно выявление альтернативных решений проблемы, значимым фактом является соотношение индивидуальной научно-исследовательской работы и работы в группе. В процессе дискуссии преподаватель берёт на себя функции ведущего, который генерирует основные вопросы и выстраивает динамику обсуждения. В данной ситуации на первое место выдвигается задача организации партнёрства, хотя преподаватель может обобщать, подводить итоги, фиксировать ответы, осуществлять ссылки на научные источники, т. е. управлять процессом сотворчества и общения, вместе с тем он организует ситуацию диалога, в которой аргументированная позиция любого участника является определяющей. В процессе составления кейс-заданий важно следовать единым требованиям и соблюдать установленную последовательность действий, чтобы у студента сложилось отчётливое представление о необходимости выполнения заданий именно с помощью данной технологии. Подведение итогов обязательно должно сопровождаться оценкой уровня и качества участия каждого студента в освоении данной научной проблемы как учебной задачи.

Процесс обучения с использованием кейс-методики прежде всего нацелен на включение студента в образовательный процесс в активной форме, так как эта методика мотивирует студента на собственный самостоятельный поиск информации с последующей систематизацией и включением в сформировавшееся «ядро» знания, а диалогические формы изложения (дискуссии, обсуждения, беседы) способствуют развитию познавательной активности, актуализируют профессиональный интерес и способствуют более быстрому личностному взрослению и становлению. Другой важнейшей стороной кейс-методики является нацеленность на практико-ориентированное обучение посредством моделирования ситуаций с учётом практического опыта и результатов анализа явлений и феноменов социально-культурной деятельности, функционирующих в социально-культурной среде региона.

Таким образом, с целью формирования у студента профессиональных компетенций в процессе преподавания учебной дисциплины «Теория и история социально-культурной деятельности», определённые теоретические конструкты необходимо интерпретировать в плоскости социально-культурной региональной практики и в этом случае тема «Социально-культурная деятельность как педагогическая система» будет осмыслена и освоена обучающимися с позиции практической включённости в процесс бытования и развития явлений, феноменов социально-культурной деятельности в рамках региональной, локальной культуры.

Библиографический список

1. Юшкова В. В. Кейс-метод в профессиональном образовании. *Профессиональное образование. Столица*. 2012; 9: 40 – 41.
2. Еременко Т. В. Кейс-стади как метод изучения информационно-этических ситуаций в научно-исследовательской деятельности современного российского вузовского сообщества. *Научные и технические библиотеки*. 2016; 1: 41 – 50.
3. Калачикова О. Н. *Метод кейс-стади*. Томск, 2007: 158.
4. Нестерова Н. В. Кейс-технология в работе с молодыми специалистами. *Методист*. 2010; 5: 51 – 53.
5. Стрекалова Н. Д., Беляков, В. Г. *Разработка и применение учебных кейсов: практическое руководство*. Санкт-Петербург, 2013: 80.
6. Шимуткина Е. В. Кейс-технологии в учебном процессе. *Народное образование*. 2009; 2: 172 – 179.

References

1. Yushkova V. V. Kejs-metod v professional'nom obrazovanii. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2012; 9: 40 – 41.
2. Eremenko T. V. Kejs-stadi kak metod izucheniya informacionno-eticheskikh situacij v nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti sovremennogo rossijskogo vuzovskogo soobshchestva. *Nauchnye i tehnicheckie biblioteki*. 2016; 1: 41 – 50.
3. Kalachikova O.N. *Metod kejs-stadi*. Tomsk, 2007: 158.
4. Nesterova N.V. Kejs-tehnologiya v rabote s molodymi specialistami. *Metodist*. 2010; 5: 51 – 53.
5. Strekalova N.D., Belyakov, V.G. *Razrabotka i primeneniye uchebnykh kejsov: prakticheskoe rukovodstvo*. Sankt-Peterburg, 2013: 80.
6. Shimutina E.V. Kejs-tehnologii v uchebnom processe. *Narodnoe obrazovanie*. 2009; 2: 172 – 179.

Статья поступила в редакцию 01.03.18

УДК 793.3

Sabantseva T.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State University n.a. F.M. Dostoevsky (Omsk, Russia), E-mail: sabtv@mail.ru

Nikolaeva L.Ya., senior lecturer, Omsk State University n.a. F.M. Dostoevsky (Omsk, Russia), E-mail: nikolaevalidiya@yandex.ru

Darensky N.V., senior lecturer, Omsk State University n.a. F.M. Dostoevsky (Omsk, Russia), E-mail: sabtv@mail.ru

THE METHOD OF IMPROVING THE LEVEL OF SPECIAL PHYSICAL PREPAREDNESS OF CHOREOGRAPHY STUDENTS FOR THE EXECUTION OF MEN'S TRICK ELEMENTS OF THE RUSSIAN DANCE. The article studies a problem of formation and perfection of dancing and performing skills of students of choreographic specializations of higher education schools of culture and arts in the field of Russian folk dance. The question of improving the level of special physical preparedness of choreography students for performing technically complex stunts of Russian folk dance is revealed. Initially, the priority importance of physical qualities and abilities for trick elements is revealed. A technique is developed that includes a number of special preparatory exercises aimed at improving coordination abilities, static and dynamic strength, agility and speed, and flexibility.

Key words: dance and performing creativity, physical qualities and abilities, trick movements, Russian folk dance, dance students, choreographers, level of special physical readiness.

Т.В. Сабанцева, канд. пед. наук, доц. Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, E-mail: sabtv@mail.ru

Л.Я. Николаева, доц. Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, E-mail: nikolaevalidiya@yandex.ru

Н.В. Даренская, доц. Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, E-mail: sabtv@mail.ru

МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УРОВНЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ ДЛЯ ИСПОЛНЕНИЯ МУЖСКИХ ТРЮКОВЫХ ЭЛЕМЕНТОВ РУССКОГО ТАНЦА

Статья посвящена проблеме формирования и совершенствования танцевально-исполнительского мастерства студентов хореографических специализаций вузов культуры и искусств в области русского народного танца. Раскрывается вопрос об совершенствовании уровня специальной физической подготовленности студентов-хореографов для исполнения технически сложных трюковых элементов русского народного танца. Первоначально, выявляется приоритетная значимость физических качеств и способностей для трюковых элементов, далее разрабатывается методика, включающая в себя ряд специально-подготовительных упражнений, направленных на совершенствования координационных способностей, статической и динамической силы, ловкости и быстроты, а также гибкости.

Ключевые слова: танцевально-исполнительское творчество, физические качества и способности, трюковые движения, русский народно-сценический танец, студенты-хореографы, уровень специальной физической подготовленности.

Наиболее важным на сегодняшний день в танцевально-исполнительском творчестве студентов хореографических специализаций вузов является формирование опорно-двигательного аппарата, развитие актерских способностей, освоение характера и манеры исполнения движений, чтобы в дальнейшем профессиональной деятельности, без напряжения передавать на сцену яркую палитру того или иного национального танца.

Русский народный танец является одним из составных структурных компонентов хореографического образования в вузе. Известно, что основу русского народного танца составляют два жанра – хоровод и пляска. Как пишет Т.Н. Гвоздева [1, с. 103]: «Пляска – любимый жанр народного танца, состоит из рисунков и движений, исполненных в характерной манере, отражает национальный колорит, а также черты характера и темперамент исполнителя. Символика традиционного движения в пляске определяет различные формы, приемы и способы проявления пластической выразительности человека, способствует выработке различных видов координации, ритмичности, эмоциональности, коммуникативности. Вся пляска подчинена ритму, темпу и характеру песенного или музыкального сопровождения. Характерная особенность русской пляски – ее импровизационное начало и соревновательный характер».

А.С. Фомин [2, с. 27] отмечает, что «разделение видов труда по половому признаку приводят к выделению характеристик женского и мужского танца». Отсюда и различия в лексическом корпусе, характере и манере исполнения мужского и женского танца. В русском народном танцевальном творчестве роль мужчин была не менее значительна, чем роль женщин. В разных хореографических жанрах и в различных географических регионах участие мужчин в традиционной хореографии имело свою специфику. По мнению известного ученого А.М. Мехнецова [3, с. 91], мужская пляска, восходящая к ритуальному приготовлению к активным действиям (брачной, боевой, трудовой направленности), имела ярко выраженные демонстрационные функции: возбуждение энергетического потенциала, проявление силы, свободы волеизъявления, «выходки». Базовым движением мужской русской пляски была присядка и ее разновидности. В сценическом русском народном танце мужская пляска обогатилась технически сложными трюками, в которых заключены огромные выразительные возможности и которые могут быть творчески использованы постановщиками и исполнителями. Как отмечает И.Г. Есаулов [4, с. 81.] сегодня современный русский танец отличается тем, что в трюковых элементах исполнитель демонстрирует полет, силу, ловкость и т. д.

Таким образом, рассматриваемая тема является весьма *актуальной* для развития современного русского народного танца.

Теоретическую основу исследования составили труды выдающихся балетмейстеров, известных мастеров русской народной хореографии: К.Я. Голейзовского, Т.А. Устиновой, М.П. Мурашко, Н.И. Заикина и другие. Методика исполнения основных элементов русского танца разработана в трудах А.А. Климова, В.К. Нестерова и др.

Проведя анализ ранее опубликованных научных и учебно-методических работ, нами было выявлено, что исследователи в своих трудах описывают методические правила исполнения хореографических трюковых элементов, не затрагивая при этом, какой уровень специальной физической подготовленности необходим студентам. Делая вывод из проведенного теоретического анализа, можно утверждать, что этот вопрос практически не исследован и требует детального и тщательного научно-методического обоснования.

Исходя из всего вышеизложенного, возникает *проблема* отсутствия методического обоснования методики совершенствования уровня физической подготовленности студентов-хореографов для исполнения трюковых элементов мужского русского народного танца.

Трюковые движения – это технически сложные элементы и движения русского народного танца. Эти движения характеризуются виртуозностью, сложностью техники исполнения. Исполнение трюковых движений связано с определенным уровнем специальной физической и хореографической подготовленности исполнителя. В.Ю. Никитин [5, с. 23] отмечал, что «в хореографическом искусстве важную роль играют такие критерии, как физические данные...».

Известный теоретик и педагог русского танца Г.Ф. Богданов [6, с. 13] выделяет две группы физических качеств исполнителя. К одной группе относятся статические формы телосложения исполнителя (объем тела, линии и пропорциональность его частей, рост, черты лица, характер мышечного рельефа и т. п.). Вторую группу, по мнению автора, составляют динамические возможности (шаг, прыжок, апломб, эластичность связок, сила и выносливость мышц, уровень развития вестибулярного аппарата и др.). Кроме того, необходимо понимать, что задатки к исполнению трюков исполнителями связаны не только с анатомическими данными, но и с психологической подготовленностью, связанными с особым типом характера и темперамента.

Следует подчеркнуть, что подбор и изучение трюков в русском народном танце проводится педагогом с учетом индивидуальных особенностей исполнителей. В хореографии индивидуальная неповторимость начинается и развивается с анатомических особенностей опорно-двигательного аппарата студентов.

Первоначально мы классифицируем основные трюковые элементы мужского русского народного танца:

- техника присядок («ползунок», «закладка», «мяч», «гусиный шаг» и пр.);
- техника прыжковых движений («щучка», «кольцо», «разножка», «стульчик» и пр.);
- техника движений с вращением («бочонок», «коза», «черт» и пр.).

Далее мы определяем приоритетное соотношение физических качеств и способностей студентов-хореографов, для исполнения трюковых элементов. Нами был проведен опрос среди студентов (n= 56) и получены такие результаты (рис. 1).

Таким образом, опрос студентов показал, что для изучения и исполнения мужских хлопущек необходимо совершенствовать координационные способности, быстроту реакции и ловкость; для присядок – силовые способности и выносливость, ну а совершенствование всех ранее перечисленных качеств и способностей необходимо для изучения и исполнения технически сложных трюковых элементов мужского танца.

Таким образом, в учебно-тренировочном процессе необходимо уделять внимание совершенствованию всего комплекса физических качеств и способностей.

А теперь нами предлагается на основе полученных результатов разработать методику совершенствования уровня специальной физической подготовленности студентов-хореографов, включающая в себя ряд подготовительных комплексов упражнений, направленных на совершенствование именно значимых физических качеств и способностей.

Техника присядок. Состав движений русского народного танца широк и многообразен, но основным элементом является присядка. Именно присядка исторически определяла специфику русского мужского танца. Как известно, присядки делятся на два основных вида – полуприсядка и полная присядка. Основу всех видов присядок составляет глубокое приседание на одной или обеих ногах. Сочетание приседания или полуприседания с другими танцевальными элементами формирует различные виды присядок и полуприсядок. Например, полная присядка с поочередным или одновременным выбросом ног. Подготовка к присядкам включает в себя изучение элементарных основ присядки, самых мельчайших деталей исполнительской техники.

Для исполнения присядок нами выделен ряд требований: выворотное и эластичное *demi-plie* и *grand plie* (полуприседание и полное приседание); устойчивая работа колена и бедра, которые должны удерживать выворотную позицию; устойчивое положение корпуса; сохранение равновесия; перенос центра тяжести тела с двух ног на одну, с опорной ноги на работающую и т. д.; правильный выбор точки опор.

Таким образом, для развития силовых качеств опорно-двигательного аппарата исполнителя, а также совершенствованию статического равновесия нами предлагается выполнять подготовительные упражнения, которые в спортивной теории и практике имеют высокую результативность. Например, подъем рук и ног лежа на спине; приседание на одной ноге – «пистолетик», держась за опору (хореографическая палка);

использовать для развития равновесия – стойки на одной ноге с различными положениями рук, в полупшпегате, в упоре и в стойке на колене и т. д.

Выполняя эти упражнения перед освоением трюкового элемента – присядки, можно добиться более высокого уровня танцевально-исполнительского мастерства.

Техника прыжковых движений. Прыжковые движения являются одним из основных и наиболее сложных элементов мужской русской пляски. Основу прыжковых движений составляют

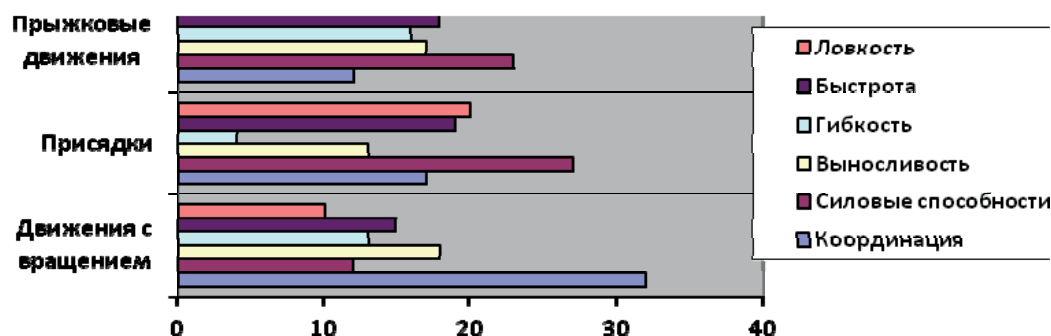


Рис. 1. Приоритетная значимость физических качеств и способностей, необходимых для исполнения трюковых элементов русского мужского танца

три компонента: «толчок», «взлет» и завершение прыжка. Движения этой группы имеют свои разновидности и могут исполняться с различными подходами (с места или с разгона).

Требования к прыжковым движениям русского танца: выворотное и эластичное *demi-plié* (полуприседание); устойчивая спина и поясница (центр тяжести тела); активные руки, поддерживающие силу толчка, выполняемого ногами; активное и точное движение головы.

Кроме того, для выполнения отдельных трюков необходима отработка не только техники прыжка, но и других составных элементов, требующих развития определенных физических качеств и способностей исполнителя. При выполнении таких трюков, как «кольцо», «шучка» необходимо развитие у студентов-исполнителей гибкости, так как ограниченно гнущаяся спина не может дать глубокого упруго-эластичного перегиба корпуса вперед или назад. С этой целью в учебные занятия вводятся различные наклоны и перегибы корпуса (формы *port de bras*).

Исполнение «разножки» требует от исполнителя развития шага типа «шпагат». Следует помнить, что шаг растягивают до величины, которую исполнитель сможет легко, активно и музыкально фиксировать в танце. Существуют специальные упражнения для развития шага – растяжки у станка и на полу. Отрабатывая шаг, как заметил выдающийся педагог мужского классического танца Н.И. Тарасов [7, с. 36], необходимо всегда учитывать, что величина его не должна идти за счет уменьшения выворотности бедра. Большой, не выворотный шаг не совершенствует технику движения ног и не обогащает её пластику». Данное правило сохраняется и при работе над растяжкой в русском народно-сценическом танце.

В целом, техника прыжковых элементов требует от исполнителя хорошо развитой силы ног, стойкости корпуса, точности движений рук и головы. Все эти качества отрабатываются сначала в упражнениях у палки, а затем выносятся на середину зала.

Следовательно, для совершенствования гибкости, силовых способностей и быстроты в учебном процессе можно применять следующие подготовительные упражнения: например, поставить ноги на двойную ширину плеч и исполнять наклоны вперед и выпад в сторону (необходимо переместить вес тела на правую ногу, левую вытянуть, затем поменять положение ног. Выполнить выпад в левую сторону – переместить вес тела на левую ногу, правую вытянуть, разворачивая туловище вправо на 90 градусов, переместить вес тела на правую ногу, левую выпрямить, перейти в положение выпад вперед).

Техника движений с вращением. Трюковые движения с вращением в русском народном танце могут исполняться как на полу, так и в воздухе, а также на одном месте и с продвижением по различным траекториям (круг, линия, диагональ). Отличаются они, как правило, непрерывностью, повторяемостью и быстрым темпом вращения.

Требования к движениям с вращением: свободно и точно ориентироваться в пространстве; правильно размещать центр тяжести тела; удерживать вертикальную (в некоторых трюках – горизонтальную) ось тела; правильно исполнять форму трюкового движения; удерживать ритм и динамику движения.

Важным моментом в методике изучения трюков является подготовка к трюку, постепенное усложнение элементов и подведение обучающихся к исполнению того или иного трюка. На начальном этапе следует изучить подготовительные упражнения, которые, как правило, проучиваются и исполняются у палки. По мере усвоения движения выносятся на середину зала.

Следовательно, опираясь на методики, применяемые в спортивной практике для совершенствования наиболее значимых физических качеств и способностей в учебном процессе студентов-хореографов можно применять следующие вспомогательные упражнения: например аналитические (все виды акробатических упражнений, циклические движения, разновидности ходьбы, бега); изменение исходных и конечных положений (бег из положения приседа, упора лежа; выполнение упражнений с мячом из исходного положения: стоя, сидя, в приседе; варьирование конечных положений – бросок мяча вверх из исходного положения, стоя – ловля, сидя и наоборот); изменение способов выполнения действия (бег лицом вперед, спиной, боком по направлению движения, прыжки в длину и глубину, стоя спиной или боком по направлению прыжка и т.п.); «зеркальное» выполнение упражнений; выполнение освоенных двигательных действий после воздействия на вестибулярный аппарат (например, упражнения в равновесии сразу после вращений, кувырков).

Таким образом, в учебно-тренировочной работе надо подвести студентов-хореографов к тому, чтобы они стремились выполнять каждый трюковый элемент не только технически грамотно, но и физически уверено. Используя в учебном процессе серию подготовительных упражнений перед выполнением технически сложных трюковых элементов, по мнению экспертной оценки, было на более высоком уровне, что говорит о результативности предлагаемой методики.

Ив заключении, хотелось бы завершить словами выдающегося педагога мужского танца Н.И. Тарасов [7, с. 55], который утверждал, что «физическую свободу движения надо отрабатывать не только при помощи развития силы, выносливости и подвижности мышц, но и воспитания веры в себя, в свои творческие силы». Свобода творчества, по мнению автора, «начинается в тот момент, когда ученик, правильно регулируя работу мышц, уже может внимательно и увлеченно слушать музыку, будя тем самым свое воображение, эмоции и стремление к высокому исполнительскому стилю танца» [7, с. 57]. Поэтому весьма важно научить студента-хореографа правильно выполнять хореографические движения и совершенствовать постоянно свой уровень физической подготовленности.

Библиографический список

1. Гвоздева Т.Н. Народный танец и его взаимосвязь с песенными жанрами русского фольклора. *Тезисы докладов Всероссийской конференции*. Архангельск: Правда Севера, 2010: 101 – 105.
2. Фомин А.С. Культурологические исследования народного танца Сибири: проблемы сохранения и развития. *Культурологические исследования в Сибири*. 2011; 1 (32): 23 – 32.
3. Мехнецов А.М. Народная традиционная культура. *Тезисы докладов международной конференции*. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014: 23 – 27.
4. Есаулов И.Г., Есаулова К.А. *Народно-сценический танец*. Ижевск: МСА, 2011.
5. Никитин В.Ю. Актуальные проблемы хореографического образования. *Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств*. 2016: 2 (21): 17 – 24.
6. Богданов Г.Ф. *Работа над танцевальной речью*. Москва: ВЦХТ, 2006.
7. Тарасов Н.И. *Классический танец. Школа мужского исполнительства*. Москва: Искусство, 1981.

References

1. Gvozdeva T.N. Narodnyj tanec i ego vzaimosvyaz' s pesennymi zhanrami russkogo fol'klora. *Tezisy dokladov Vserossijskoj konferencii*. Arhangel'sk: Pravda Severa, 2010: 101 – 105.
2. Fomin A.S. Kul'turologicheskie issledovaniya narodnogo tancs Sibiri: problemy sohraneniya i razvitiya. *Kul'turologicheskie issledovaniya v Sibiri*. 2011; 1 (32): 23 – 32.
3. Mehnecov A.M. Narodnaya tradicionnaya kul'tura. *Tezisy dokladov mezhdunarodnoj konferencii*. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2014: 23 – 27.
4. Esaulov I.G., Esaulova K.A. *Narodno-scenicheskij tanec*. Izhevsk: MSA, 2011.
5. Nikitin V.Yu. Aktual'nye problemy horeograficheskogo obrazovaniya. *Kul'tura i obrazovanie: nauchno-informacionnyj zhurnal vuzov kul'tury i iskusstv*. 2016: 2 (21): 17 – 24.
6. Bogdanov G.F. *Rabota nad tanceval'noj rech'yu*. Moskva: VCHT, 2006.
7. Tarasov N.I. *Klassicheskij tanec. Shkola muzhskogo ispolnitel'stva*. Moskva: Iskusstvo, 1981.

Статья поступила в редакцию 28.02.18

УДК 378

Solnyshkova O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Surveying Engineering, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Novosibirsk, Russia), E-mail: o_sonen@mail.ru*

Boyko E.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Siberian Institute of Management, Branch of RANEPa (Novosibirsk, Russia), E-mail: ekaterina-boyko@mail.ru*

E-LEARNING AS ONE OF THE FORMS FOR SUPPLEMENTARY VOCATIONAL EDUCATION. In the paper the authors consider e-learning as one of the forms for supplementary vocational education. The researcher analyzes the students' results of interviews in one of Novosibirsk universities concerning the application of this educational form to the electronic information educational environment. The article describes the specifics of using multimedia contents to obtain educational information in supplementary vocational education at the higher education institution. The authors come to the conclusion that it is necessary to introduce multimedia contents into the learning process of the higher education institution, when receiving supplementary vocational education through the electronic form of education to improve the efficiency of knowledge assimilation.

Key words: multimedia contents, supplementary vocational education, e-learning, electronic information education environment, electronic learning resources.

О.В. Солнышкова, канд. пед. наук, зав. каф. «Инженерная геодезия», Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (НГАСУ), г. Новосибирск, E-mail: o_sonen@mail.ru

Е.Н. Бойко, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков, Сибирский институт управления, филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: ekaterina-boyko@mail.ru

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПОЛУЧЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

В данной статье рассматривается электронное обучение в качестве одной из форм для получения дополнительного послевузовского образования. Авторами сделан сравнительный анализ вузов Новосибирска на применение данной формы дополнительного образования в рамках электронной информационно-образовательной среды. Далее, в статье сделан акцент на мультимедиа контенте, который рассматривается как один из способов получения учебной информации при дополнительном образовании в вузе. Авторы приходят к выводу о необходимости введения мультимедиа контента в образовательный процесс вуза при получении дополнительного образования через электронную форму обучения.

Ключевые слова: мультимедиа контент, дополнительное образование, электронное обучение, электронная информационно-образовательная среда, электронные образовательные ресурсы.

At present time in Russian education policy the transition to the Federal State Educational Standard of higher education (further, FSES HE) which imposes new requirements to the structure, the results of the development and the conditions of the implementation of higher learning educational programs continues to be carried out in Russian. Short term training, large volume of out-of-class activities for students, project work, the implementation of academic mobility programs including international ones, also the creation of the electronic information educational environment in higher education institutions, the application of e-learning and online training are the main components of modern education.

Besides, special attention is paid to the formation of common cultural, all-professional and professional competences among which foreign language skills for joint project work, solving problems of interpersonal and cross-cultural interaction and also "the ability to carry out business communication and public statements, to conduct negotiations, meetings, to carry out business correspondence and to support electronic communications" are requirements to students [1; 2]. And one cannot say about further professional education that is necessary for the professional duties increasing, professional activity changing and career developments, all are getting in great request among students.

As far as the higher education development occurs due to the introduction of information technologies in the learning process, the future differently-skilled specialists have to be able to apply information and communications technologies in their professional activity.

The objective of the research.

Now information and communications technologies are developing rather rapidly and e-learning is now the most demanded and relevant in education system which is implemented in all higher education institutions. So article 16 paragraph 1 of the federal law "About Education in the Russian Federation" of 29.11.2012 No. 273-FZ states that e-learning is understood "as the organization of educational process with application of information which is contained in databases and used at the implementation of educational programs and information technologies providing its processing, technical means and also information and telecommunication networks providing transfer of the specified information on communication lines, interaction of students and pedagogical workers" [3].

Such authors' researchers as T.A. Yatsevich and D.S. Gnedykh consider the relevance of e-learning in higher education institutions

as the introduction of new standards assumes out-of-class activity for students. T.A. Yatsevich defines e-learning as "learning with electronic support used in various forms of education and providing high-quality functioning of all components of learning process and its results to which purposes, tasks, content, participants, methods, technologies, forms of learning organization and results can be referred" [4, page 10]. Also the author marks out the model of e-learning as a model of the e-learning organization. D.S. Gnedykh supposes that e-learning is the "learning by means of computer and information technologies" [5, page 11] increasing motivation in training of students due to their out-of-class activities. Further the author states that the visualization has the dominant position because of the realization of the principle of presentation in class in higher education institution and allows understanding learning materials better. In T.A. Yatsevich and D.S. Gnedykh's opinion e-learning is quite a good motivator of students' training by means of their individual work or out-of-class activities.

Speaking about e-learning in higher education institution, one should be noted the creation of the electronic information-educational environment (further, EIEE) that is the main requirement of FSES HE. This requirement is stated in the federal law "About Education in the Russian Federation" of 29.11.2012 No. 273-FZ. So article 13 point 2 is devoted to the fact, that the educational programs implementation assumes the use of remote educational technologies and e-learning.

Therefore, at this stage of work it is necessary to consider the electronic information-educational environment of such higher education institutions as the Siberian Institute of Management – branch of RANEPa (further, SIM RANEPa) and the Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (further, NSUACE) as both educational institutions are skilled and experimental base of the authors' research work.

EIEE, from I.B. Gosudarev's position, is "the system of the electronic educational resources which provide an access to educational contents and also language and electronic information resources and the management of these resources" [6, page 125]. Moreover, EIEE assumes the development of an educational and methodical complex of discipline, a form of control (for example, an assignment for submission in a written form, an electronic seminar on discipline "Foreign language in the professional sphere"), communication (interaction), the electronic library environment, etc. as, for example, in SIM RANEPa where it is possible to accurately see and monitor the interaction

of tutors, lecturers and students of e-learning through means of Information technologies (webinars, chats, forums, e-mail, etc.). Internet services, portals (SDL Prometheus). Students have an access to curricula, electronic resources of higher education institution, library, etc. We consider EIEE within our research as an environment where students have the huge choice and an access of all necessary electronic resources for the creation of successful interaction.

E-learning of students at NSUACE also assumes independent study of the educational and methodical documents (lectures in the form of texts and presentations, document templates, examples of calculations, e-thesaurus, techniques and samples of documents) provided to the student after the execution of all contractual documents with NSUACE as a customer-organization. These materials often include lectures in a format of videoconferences (education material in a condensed form, interactions with teachers, consultations, answers to students' questions). Participants of educational process interact with each other by means of the Moodle learning environment where there is an opportunity not only to create and store the developed electronic learning materials, but also to use electronic resources of any format. And a series of levels is considered to be important for analyzing the quality of knowledge assimilation.

For better remote interaction of the education program participants (a lecture, tutorials) the interactive resource, the Videoconference module, is also organized and it allows giving lectures in on-line mode for a large number of conferees with simultaneous demonstration of methodical material and communication of conferees in a chat or in the videoconference mode.

Multimedia content posted in EIOS, which is considered to be one of the most appropriate ways to provide teaching information, is involved in all activities. This technology itself was introduced relatively a long time ago, but only ten or fifteen years ago began to be actively used. Moreover, multimedia content in supplementary vocational education is the most popular way of learning. The use of multimedia learning tools allows not only preparing a great specialist in many professional areas, but also allows you to save time spent in a direct contact with students. In this situation, increasing the hours for independent work and reducing the hours of a direct contact makes it possible for students to independently regulate the knowledge assimilation process according to their type of perception.

We believe that professional education is the process and result of an individual professional development, accompanied by the acquirement of particular knowledge, skills and pedagogical competences for specific specialties and professions. Based on the foregoing definition, one of the main objectives of multimedia content is to accelerate and facilitate the process of making a person as a specialist in a certain area.

Educational multimedia content can define several psychological advantages.

1. Visualization. Work with structured graphic information gives the opportunity to mobilize the resources of students' creative thinking, especially when dealing with complex subject material. Such a method of presenting education material is the most effective for students with a visual type of information perception.

2. Listening. Listening to the material provides improved and fast retention, especially in audials. In addition, listening is the most appropriate tool for learning foreign languages.

3. The ability to return to the intermediate stages of complex activities (using computer memory), to study the difficult places of the education material more slowly.

4. The possibility of simultaneous consideration of the same object from several points of view, comparison of several variants of object transformation. Also an excellent assistant to the student is the visualization of invisible processes (for example, nuclear synthesis)

5. The use of various simulation processes can produce virtual laboratory-based work without the laboratory equipment.

When using multimedia resources in supplementary vocational education a lecturer gets the opportunity to change the forms of educational interaction in accordance with the students' existing professional skills.

At the beginning of the learning process in the group of supplementary vocational education it is appropriate to offer a set of electronic multimedia tools to students not only for individual work or out-of-class activities, but also for self-control. At the same time, all multimedia tools should be structured and reflect the necessary parts of the education material. However, it is not enough to provide students with multimedia content for their individual work, it is necessary to fill such content with activity and simulation fragments that immerse the student in substantive work. Activity fragments should

be supported by theory and equipped with check units. The test tasks should be as close as possible to professional activities; they should be designed in the form of mini-case studies, professional projects or other creative tasks. Filling multimedia content with various tasks that simulate professional ones enhances the motivational component of the learning process.

All this multimedia material together with the additional video base and text materials should be made freely available on the Internet, which greatly facilitates and accelerates the learning process. It should be noted that the traditional way of teaching in vocational schools cannot be completely substituted for multimedia content, it comes as a necessary supplement, which should allocate more time than it is now, if we take the situation in Russia in general.

A huge number of publications of the research conducted results of leading scholars prove the importance and relevance of multimedia resources in supplementary vocational education. Based on these studies, one can be concluded that multimedia content simplifies the learning process, enhances motivation, positively affects the student's self-control, and helps to learn or restore the material without a lecturer. But it is also important to consider the opinion of supplementary vocational education students in this regard.

In recent years, there has been a statistical opportunity to assess the effectiveness of multimedia content used in supplementary vocational education and to see the degree of universities readiness for quality e-learning in the process of supplementary vocational education. It is important to consider the appropriateness of using multimedia content in supplementary vocational education from the student's point of view. Supplementary vocational education students usually have basic education and professional experience, as they work in a certain field, so their opinion is undoubtedly very important in the development of learning modules elements in the supplementary vocational education system. When developing multimedia content it is necessary to take into account the significant academic load of such students, so it is necessary to give practical and relevant material.

Interviewing at the institute of additional professional education in NSUACE was held among students with higher or advanced education and working in architecture and construction areas. The interviews of 18 respondents were looked through: 8 of them live and work in Novosibirsk, 10 – in other regions. In order to assess the effectiveness of the education material delivery, the following electronic learning resources were offered to the respondents: electronic lectures with multimedia support, electronic textbooks and methodical instructions, e-thesaurus, learning video materials, recordings of teachers' lectures, scanned copies of paper editions of methodical textbooks and pieces of textbooks.

The interview included the following questions:

- 1) Do you pursue the profession after graduating from the university, college?

- 2) For what purpose do you get a supplementary vocational education?

- 3) What e-learning resources are the most convenient for you to use?

- 4) Do you believe that the university uses of all opportunities of supplementary vocational education fully?

The results of the research.

Here is a brief description of the given answers. On the first question all students answered that their activity was closely connected with the architectural and construction direction. Twelve respondents pursue the profession they got previously, others work in related areas. In the second question, the majority of respondents (16 people) said that they received supplementary vocational education to hold senior positions in accordance with the competence catalogue in architecture and construction. Other respondents receive supplementary vocational education in connection with the change of their professional activity. In the third question 11 respondents identified multimedia content electronic lectures from the given options as the most convenient for their learning; 5 respondents noted the most effective e-learning and teaching aids, 2 respondents noted the effectiveness of learning when using video workshops. The fourth question was divided among the respondents: 14 respondents said that NSUACE was fully prepared for high-quality supplementary vocational education, and 4 respondents indicated a number of their preferences that would help improve the day release learning process. Now we'll select the most significant questions:

1. Not all subjects are provided with good e-learning support services, a number of subjects have electronic lectures, typed in a text form and almost not equipped with illustrations.

2. I would like a more contactless way of learning material delivery, so that the theoretical course can be studied independently, and the practical or laboratory-based part of the course – with a lecturer.

3. With supplementary vocational education, the retention is faster and deeper, if the curriculum has master classes and educational films, I would like to fill all subjects with such education materials.

Conclusion

Through the analysis of the interviews we can conclude that students as well as teachers believe that learning material may be presented for students in any form and changed to fit any academic subject, but, of course, it should fully reflect all components of the curriculum and meet the course steering document. Supplementary vocational education students are ready to study without a direct

contact with the lecturer, if they are provided with a sufficient number of high-quality electronic educational resources, by means of which the convenient degree of knowledge assimilation adjusted directly for each student is achieved; the student can adjust the degree and the rate of learning, without reducing the effectiveness. So it is necessary to present such an opportunity to students. Thus, it should be noted that, in the opinion of both teachers and students, e-learning contributes to the motivation and self-development of the supplementary vocational education students due to the large amount of individual work or out-of-class activities. The student can independently choose the learning path, and the teacher has more free time to improve curricula, develop new laboratory-based and practical works, filling educational materials with high-quality multimedia content.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление (уровень бакалавриата)*, 2015. Available at: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_38.03.04.pdf
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.03 Управление персоналом (уровень бакалавриата)*, 2016. Available at: https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/7217/Prikaz_%C2%A6_1461_ot_14.12.2015.pdf
3. *Сравнительный анализ действующего закона РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 и нового Федерального закона «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ в рамках реализации высшего образования*. Available at: http://www.muh.ru/content/doc/2013/130131_zakon.pdf
4. Яцевич Т.А. *Технология формирования компетенций преподавателей вуза в области электронного обучения*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2016.
5. Гнедых Д.С. *Эффективность усвоения учебной информации студентами в условиях электронного обучения*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2015.
6. Государев И.Б. Терминология электронных информационно-образовательных сред. *Человек и образование*. 2016; 1 (46): 122 – 126.
7. Гриншкун В.В. Применение мультимедиа технологий при обучении основам баз данных в вузовском курсе информатики. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия «Информатизация образования». 2011; 2: 4 – 11.
8. Егорова Ю.Н. *Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Чебоксары, 2000.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.04 Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie (uroven' bakalavriata)*, 2015. Available at: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_38.03.04.pdf
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.03 Upravlenie personalom (uroven' bakalavriata)*, 2016. Available at: https://minobrnauki.rf/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/7217/Prikaz_%C2%A6_1461_ot_14.12.2015.pdf
3. *Sravnitel'nyj analiz dejstvuyushchego zakona RF «Ob obrazovanii» ot 10.07.1992 № 3266-1 i novogo Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v RF» ot 29.12.2012 № 273-FZ v ramkah realizacii vysshego obrazovaniya*. Available at: http://www.muh.ru/content/doc/2013/130131_zakon.pdf
4. Yacevich T.A. *Tehnologiya formirovaniya kompetencij prepodavatelej vuza v oblasti `elektronnoho obucheniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2016.
5. Gnedyh D.S. *Effektivnost' usvoeniya uchebnoj informacii studentami v usloviyah `elektronnoho obucheniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2015.
6. Gosudarev I.B. Terminologiya `elektronnyh informacionno-obrazovatel'nyh sred. *Chelovek i obrazovanie*. 2016; 1 (46): 122 – 126.
7. Grinshkun V.V. *Primenenie mul'timedia tehnologij pri obuchenii osnovam baz dannyh v vuzovskom kurse informatiki*. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya «Informatizaciya obrazovaniya». 2011; 2: 4 – 11.
8. Egorova Yu.N. *Mul'timedia kak sredstvo povysheniya `effektivnosti obucheniya v obsheobrazovatel'noj shkole*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Cheboksary, 2000.

Статья поступила в редакцию 16.02.18

УДК 371

Ayman Kashkush, postgraduate, Faculty of Education and Pedagogical Sciences, Novgorod State University n.a. Yaroslav the Wise (Veliky Novgorod, Russia), E-mail: jsirota1976@gmail.com

THE SPECIFICITY OF FORMING SELF-ASSESSMENT IN ADOLESCENT AGE. Adolescence is one of the most important stages in the life of any person. The person's self-esteem is most actively formed during this period of adolescence in contact with parents and peers. The article discusses the most important factors and causes that affect changes in the adolescents' self-esteem: physiology, school, family and social system. The article reveals advantages of positive self-perception and the threat of negative self-perception. Adjusting for gender differences, the primary goal of adolescence is to assimilate the child with new social and personal skills designed to prepare for adulthood and social integration. The author considers the influence of the quality of relations of adolescents with their peers on their self-esteem, since this level directly depends on the acceptance and approval of the teenager by other children.

Key words: self-esteem, adolescence, self-perception, social system, social integration, social skills, physiological characteristics.

Айман Кашкуш, аспирант факультета «Образование и педагогические науки», Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, E-mail: jsirota1976@gmail.com

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Подростковый возраст является одним из наиболее важных этапов в жизни любого человека. В том числе потому, что именно в этот период в контакте с родителями и сверстниками активнее всего формируется его самооценка. В статье обсуждаются наиболее важные факторы и причины, влияющие на изменения самооценки подростка: физиология, школа, семья и социальная система. В статье также приводятся преимущества положительного самовосприятия и угрозы отрицательного.

С поправкой на гендерные различия устанавливается главная задача подросткового возраста – усвоение ребёнком новых социальных и личных навыков, предназначенных для подготовки к взрослой жизни и социальной интеграции. Автор рассматривает влияние качества отношений подростков со сверстниками на их самооценку, так как её уровень напрямую зависит от принятия и одобрения подростка другими ребятами.

Ключевые слова: самооценка, подростковый возраст, самовосприятие, социальная система, социальная интеграция, социальные навыки, физиологические особенности.

Главная задача в подростковом возрасте – создать личную идентичность – опознавание человека, что он уникальный и отличается от остальных людей и базовое признание самого себя, даже если не всё идеально в его глазах. В этот период личность перестраивается и происходит переход от моделей детства к более взрослым образцам, передавая энергию от родителей к группам сверстников. Идентичность развивается в процессе непрерывного и динамического взаимодействия между собой и другим, из-за желания ощущать принадлежность к какой-то группе и строить положительное чувство собственного достоинства себя и группы [1].

Период подросткового возраста является значительным этапом в жизни, полным изменений в уровне самооценки индивидуума. Можно сказать, что этот период роста и развития является уникальным переходным периодом, который требует адаптации и изменений в самоопределении, которые подрывают чувство самооценки. Происходит также развитие сексуальной зрелости, переопределение социальной роли, когнитивное развитие, переходы между школами и появление сексуальности очень важны для формирования чувства самооценки подростка [2].

Несмотря на изменения чувств самооценки подростка в этот период, с глобальной точки зрения, образ индивидуума повышается в подростковом возрасте, при этом основное развитие чувства самооценки происходит между седьмым классом (13 лет) и двенадцатым классом (18 лет).

Для многих подростков чувство самооценки формируется значительно из чувств самоуважения и личного удовлетворения, которые возникают из-за опыта в школе и их семьях, когда высокая самооценка подростка, связана с самопринятием и чувством соответствия и адаптации, которые чувствует подросток при его достижениях в значительных областях. Подростковый возраст является чувствительным периодом с эмоциональной стороны, на основе многих изменений, которые они проходят (физиологическая, школьная, семейная и социальная система). Положительное и сильное самовосприятие поможет им пройти через этот период, когда они защищены от лишних и опасных соблазнов, и пережить свой подростковый возраст как положительный и развивающийся опыт. С другой стороны, отрицательное самовосприятие и низкая самооценка могут ухудшить их способность справляться с проблемами, с которыми они сталкиваются. Самооценка воспринимается и как предиктор, и как результат. Низкая самооценка помещает человека под угрозу эмоциональных и поведенческих расстройств, а также низкую самооценку, и также низкая самооценка связана с рискованным поведением, низкими достижениями и социальным отказом.

Одной из главных задач в подростковом возрасте является приобретение новых социальных способностей и личных навыков, предназначенных для подготовки подростка к роли взрослого [3]. Для многих подростков социальная интеграция и чувство принадлежности к группе сверстников являются основной потребностью в мире, и поэтому отношения с друзьями являются значительными пересечениями, которые подталкивают подростков к психологическому росту и социальной зрелости. В рамках перехода между школами в этот период, от начальной школы в среднюю, подростки расширяют социальную сеть группы свер-

стников и справляются с новыми межличностными вызовами. Друзья подростки разделяют друг с другом самые интимные мысли и чувства, и в результате они становятся чувствительными к потребностям и желаниям других. В рамках этого процесса они приобретают глубокое понимание другого и «самого себя». Социальное принятие группы сверстников является одной из наиболее значимых областей для подростков. Поэтому социальная поддержка в форме принятия и одобрения от других является мощным влиянием на самооценку.

Изучая качество отношений подростков со своими сверстниками, учёные обнаружили, что подростки, чьи отношения со сверстниками были более позитивными и менее негативными, сообщали о более высоких уровнях самооценки. С другой стороны, когда подросток в группе сверстников не получал положительного внимания и поддержки, подросток выражал негативное отношение к «себе», что способствовало низкой самооценке. Различные аспекты отношений с друзьями могут предоставить подросткам важную информацию о своих собственных неявных ценностях по отношению к другим и, таким образом, повлиять на их самооценку [4].

Девушки-подростки имеют низкую самооценку по сравнению с подростками-парнями. В исследовании Каутман и Ватсона (2001) гендерные различия были рассмотрены в восьми измерениях самооценки подростков: личная безопасность, отношения с родителями, популярность среди сверстников, академические способности, привлекательность, самоконтроль, психологическая уязвимость и спортивные способности. Было обнаружено, что глобальная самооценка мальчиков была выше, чем у девочек, когда они представляют более высокие уровни, чем девочки в шести измерениях, а остальные два не показывают гендерных различий. Возможное объяснение этого заключается в том, что озабоченность по поводу принятия группы сверстников и физической привлекательности, чувствительность к экологическим последствиям изменений в школе и конфликтов в отношении ожиданий социальной роли усложняет задачу развития «я» у девочек. Другое объяснение заключается в том, что с самого начала подросткового возраста, по крайней мере, и позже, от мальчиков и от девочек, ожидается поведение, в соответствии с согласованными половыми стереотипами и половыми ролями, определяемыми культурой. Когда девушка подросток осознает, что её роль женщины уступает по своему статусу и престижу по сравнению с ролью мужчины, её самооценка снижается, что приводит к низкой самооценке.

Исследования российскими учёными несовершеннолетних осуждённых показали, что, как правило, большинство из них имеют неадекватную самооценку – или заниженную или завышенную [5 – 8].

Таким образом, самооценка играет огромную роль в формировании личности подростков. В этой связи необходимо оказывать помощь подросткам в её формировании. Прежде всего, это касается родителей подростков и учителей. Им необходимо помнить, что именно их влияние на подростков, как наиболее значимых для них взрослых, может оказать как положительное, так и отрицательное влияние на самооценку, последствия чего могут ощущаться на протяжении всей последующей жизни.

Библиографический список

1. Бендес-Иаков А. & Фридман Й. (2000). *Молодёжь алимов без родителей* (НААЛЕ – МАБР). Иерусалим: Институт Генриетты Сольда.
2. Каутман Т. & Ватсон С.М. Половые различия в самооценке подростка: Исследование Доменов. *Журнал генетической психологии*. 2001; 162 (1): 93 – 117.
3. Ватерс Е. & Срофф Л.А. Социальная Компетентность в качестве Конструкции Развития. *Обзор развития*. 1983; 3: 79 – 80.
4. Робертс и др. Восприимчивость к договорённости и договорённости между сверстниками и самооценка среди городских молодых подростков. *Журнал раннего подросткового возраста*. 2000; 20 (1): 68 – 92.
5. Малинин В.Б., Трапайдзе К.З. Социологическое исследование несовершеннолетних осуждённых. *Ленинградский юридический журнал*. 2017; 2 (48): 216 – 229.
6. Малинин В.Б., Трапайдзе К.З. Стандарты ООН – правовая основа предупреждения преступности несовершеннолетних. *Публичное и частное право*. 2015; IV: 53 – 56.
7. Малинин В.Б., Трапайдзе К.З. Традиции и обычаи несовершеннолетних осуждённых. *Вестник Санкт-Петербургской юридической академии*. 2013; Т. 20; № 3: 73 – 77.
8. Малинин В.Б., Трапайдзе К.З. Особенности личности несовершеннолетних осуждённых. *Библиотека уголовного права и криминологии*. 2013; 3 (3): 109 – 113.

References

1. Bendes-lakov A. & Fridman J. (2000). *Molodezh' alimov bez roditelej* (NAALE – MABR). Ierusalim: Institut Genrietty Sol'da.
2. Kautman T. & Watson S.M. Polovye razlichiya v samoocenke podrostopka: Issledovanie Domenov. *Zhurnal geneticheskoy psihologii*. 2001; 162 (1): 93 – 117.
3. Vaters E. & Sroof L.A. Social'naya Kompetentnost' v Kachestve Konstrukcii Razvitiya. *Obzor razvitiya*. 1983; 3: 79 – 80.
4. Roberts i dr. Vosprinyatyesemeyndogovorennostej i dogovorennostej mezhdu sverstnikami i samoocenka sredi gorodskih molodyh podrostopkov. *Zhurnal rannego podrostopkovogo vozrasta*. 2000; 20 (1): 68 – 92.
5. Malinin V.B., Trapaizde K.Z. Sociologicheskoe issledovanie nesovershennoletnih osuzhdennyh. *Leningradskij yuridicheskij zhurnal*. 2017; 2 (48): 216 – 229.
6. Malinin V.B., Trapaizde K.Z. Standarty OON – pravovaya osnova preduprezhdeniya prestupnosti nesovershennoletnih. *Publichnoe i chastnoe pravo*. 2015; IV: 53 – 56.
7. Malinin V.B., Trapaizde K.Z. Tradicii i obychai nesovershennoletnih osuzhdennyh. *Vestnik Sankt-Peterburgskoj yuridicheskoy akademii*. 2013; T. 20; № 3: 73 – 77.
8. Malinin V.B., Trapaizde K.Z. Osobennosti lichnosti nesovershennoletnih osuzhdennyh. *Biblioteka ugovornogo prava i kriminologii*. 2013; 3 (3): 109 – 113.

Статья поступила в редакцию 08.03.18

УДК-37.01

Aliev T.I., postgraduate, State Maritime University n.a. Admiral Ushakov (Novorossiysk, Russia),
E-mail: timuranapa2014@yandex.ru

PUBLIC-PATRIOTIC EDUCATION OF BORDER GUARD OFFICIALS OF FSB OF RUSSIA ON THE BASIS OF AXIOLOGICAL APPROACH: THE RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT. In the conditions of formation of democracy in Russia ideas of patriotism have once again become popular as the guarantor of social stability as a consolidating force in Russian society, which are able to effectively contribute to the development of the economic power, security and national defense, maintain political and economic independence and territorial integrity of the country. This feature causes the value of patriotism as the functioning and impact of boundary bodies of FSB of the Russian Federation. The article reveals the author's view on the understanding of the terms "patriotism" and "state patriotic education" and summarizes the main results of the study.

Key words: axiological approach, education, state patriotic education, results, patriot, pedagogical experiment, members of border authorities, formation.

Т.И. Алиев, аспирант Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск,
E-mail: timuranapa2014@yandex.ru

ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СОТРУДНИКОВ ПОГРАНИЧНЫХ ОРГАНОВ ФСБ РОССИИ НА ОСНОВЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА: ИТОГИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В условиях становления демократии в России патриотическая идея вновь стала востребованной как гарант социальной стабильности, как консолидирующая сила российского социума, способная эффективно содействовать развитию экономической мощи, укреплению безопасности и обороноспособности государства, сохранению политической и экономической независимости, территориальной целостности страны. Эта особенность обуславливает значение патриотизма как основы функционирования и результативной деятельности пограничных органов ФСБ Российской Федерации.

В статье обзороно раскрывается авторский взгляд на понимание терминов «патриотизм» и «государственно-патриотическое воспитание», приводятся основные итоги проведенного исследования.

Ключевые слова: аксиологический подход, воспитание, государственно-патриотическое воспитание, итоги, патриот, педагогический эксперимент, сотрудник пограничных органов, формирование.

Реализация пограничной политики Российской Федерации в современных условиях требует от сотрудников пограничных органов не только высокого уровня профессионализма, но и их готовности, и способности самоотверженно отстаивать жизненно важные интересы России, что предполагает сочетание компетентности, глубоких профессиональных знаний, навыков и умений с преданностью своему Отечеству, любовью к Родине. По мнению С.Н. Томилиной [1], А.Н. Томилиной [2] и др. формирование и развитие таких высоких патриотических качеств личности возможно только путём организации и проведения соответствующего патриотического воспитания.

Анализ научной литературы [1 – 3] позволил установить:

- с момента своего зарождения идея патриотизма пограничников видоизменялась и совершенствовалась от личностного патриотизма, соединенного с идеей национального единства, основанного на православии и национальном достоинстве, последующем отождествлении с безоговорочной поддержкой деятельности государства по объединению и укреплению русских земель, восхождению к имманентному духовно-нравственному состоянию, «державному патриотизму»;

- для современного этапа характерен ренессанс патриотической идеи, объявление её в качестве объединяющей силы народов России;

- патриотическое воспитание сотрудников пограничных органов осуществляется по такому направлению как «государственно-патриотическое».

Анализ монографий и проведенных исследований на патриотическую тематику, касающихся военной сферы показывает, что в основном они посвящены проблеме патриотического воспитания: а) призывной молодежи, формированию готовности к воинской службе; б) курсантов военных вузов, их подготовке к будущей военной-профессиональной деятельности и воспитанию подчиненных.

Вместе с тем, фундаментальных исследований проблемы формирования патриотизма у сотрудников пограничных органов, не имеется. В современной воспитательно-патриотической работе не в полную силу использованы возможности аксиологического подхода. Сегодня органы военного управления и военные кадры ПС ФСБ России нуждаются в научном обосновании процесса государственно-патриотического воспитания сотрудников пограничных органов, наличия соответствующей педагогической модели и целевой программы воспитания патриотов.

С этой целью в одной из частей юга России было проведено диссертационное исследование на тему: «Государственно-патриотическое воспитание сотрудников пограничных органов ФСБ России на основе аксиологического подхода». В экспери-

менте на разных этапах участвовали 214 сотрудника. Исследование проводилось в течение пяти лет и позволило разработать и обосновать следующие научные положения:

1. *Концептуальные представления и идеи государственного-патриотического воспитания сотрудников пограничных органов ФСБ России на основе аксиологического подхода*, обуславливающие активность личности пограничника по усвоению общечеловеческих, национальных, государственных и военных ценностей: «Отечество», «Родина», «Патриотизм», «Традиции», «Воинский долг», «Честь», «Мужество» и др. в которых заключен исторический опыт предшествующих поколений. Усвоение комплекса гуманистических ценностей патриотической направленности предполагает актуализацию аксиологического потенциала в интересах формирования патриотической позиции и повышению уровня патриотизма сотрудников пограничных органов ФСБ России.

Аксиологический подход представляет собой системно-ценностный подход, позволяющий через традиционные общечеловеческие, национальные, государственные и военные ценности, подчеркнуть центральное положение сотрудника пограничных органов в воспитательно-патриотической системе и сформировать у него высокий уровень патриотизма, патриотическую позицию, выражающуюся в добросовестном и результативном выполнении должностных обязанностей на благо Отечества.

Подход предоставляет возможность применить комплекс взаимосвязанных приемов и способов, разрешающих исследователю более глубоко вникнуть в содержание проблемы и основательно изучить суть и ценность явлений действительности. Аксиологический подход включает в себя систему методов, ориентированных на всестороннее развитие личности сотрудника пограничных органов.

2. *Педагогическая модель государственного-патриотического воспитания сотрудников пограничных органов ФСБ России на основе аксиологического подхода*, обеспечивающая функциональность, целостность и результативность воспитательно-патриотического процесса.

Модель состоит из пяти взаимосвязанных компонентов, каждый из которых представляет определенную структуру, наполненную конкретным содержанием и функциями, направленными на реализацию установленных задач и достижение намеченной цели. Кратко рассмотрим особенности выделенных компонентов.

Концептуально-целевой компонент предназначен для выполнения системообразующей функции и обеспечения порядка

функционирования соподчиненных компонентов системы «государственно-патриотическое воспитание сотрудников пограничных органов» и обоснование применения аксиологического подхода, являющегося методологической основой, целесообразным, рациональным и эффективным для развития патриотизма, повышения его уровня как интегрального и базового профессионального качества сотрудников пограничных органов.

Программный компонент включает: конструирование целевой программы развития патриотизма. Структура ЦП «Пограничник – патриот Отечества!» включает четыре модуля: «*Ценностный*» (изучение сущности, содержания и классификации общемировых, отечественных и воинских ценностей, сущности и содержания аксиологического подхода); «*Теоретико-патриотический*» (углубленное изучение теории патриотизма и патриотического воспитания), «*Служебно-профессиональный*» (изучение особенностей применения патриотических ценностей в повседневной жизнедеятельности и военно-служебной сфере) и «*Установочный*» (установки на самообучение, саморазвитие, самовоспитание, самосовершенствование в патриотическом плане). На формирующем этапе эксперимента организовано изучение пограничниками содержания целевой программы.

Организационно-средовой компонент содержит комплекс организационно-педагогических условий ГПВ, обеспечивающих качественное и эффективное усвоение целевой программы и формирование высокого уровня патриотических качеств сотрудников пограничных органов.

Содержательно-технологический компонент определяет организацию, этапную последовательность и технологию процесса государственного-патриотического воспитания сотрудников пограничных органов.

Итогово-результативный компонент позволяет на научной основе произвести оценку достигнутых результатов и коррекцию компонентов модели развития патриотизма сотрудников пограничных органов.

При помощи разработанного диагностического материала (табл. 1) проведена диагностика, характеризующая состояние государственно-патриотического воспитания сотрудников пограничных органов ФСБ России на констатирующем этапе эксперимента.

Положительная динамика патриотического воспитания пограничников была подтверждена результатами тестирования по авторской анкете-вопроснику для изучения самооценки и особенностей государственно-патриотического воспитания сотрудников

Таблица 1

Диагностический материал для определения эффективности авторской модели государственно-патриотического воспитания сотрудников пограничных органов на основе аксиологического подхода

№ п/п	Критерии и соответствующие им показатели	Методы и методики исследования патриотизма
1	<i>Когнитивно-знаниевый критерий</i>	
1.1	Содержание и основательность знаний о патриотизме и патриотических ценностях	1) Блок 1 тестирования по авторской анкете «Самооценка и особенностей государственно-патриотического воспитания сотрудников пограничных органов».
1.2	Понимание сущности патриотизма и патриотических ценностей	2) Модифицированная методика С. И. Федоровой оценки знаний «История, традиции, культура и достижения России» (мод.авт.).
1.3	Потребность в самовоспитании и самосовершенствовании	
2	<i>Личностно-ценностный критерий</i>	
2.1	Постоянный интерес к патриотическим ценностям, истории Отечества, культуре и традициям	3) Блок 2 тестирования по авторской анкете «Самооценка и особенностей государственно-патриотического воспитания сотрудников пограничных органов».
2.2	Сформированность ценностных ориентаций	4) Модифицированная методика М. Рокича «Ценностные ориентации».
2.3	Сформированность государственно-патриотической позиции	5) Модифицированная методика С. С. Бубновой «Структура ценностных патриотических ориентаций сотрудников пограничных органов».
3	<i>Деятельностный критерий</i>	
3.1	Мотивация к участию в патриотической деятельности	6) Блок 3 тестирования по авторской анкете «Самооценка и особенностей государственно-патриотического воспитания сотрудников пограничных органов».
3.2	Готовность к патриотической деятельности	7) Модифицированная методика Н. В. Адаевой «Патриотическая деятельность сотрудников пограничных органов».
3.3	Осуществление активной патриотической деятельности	

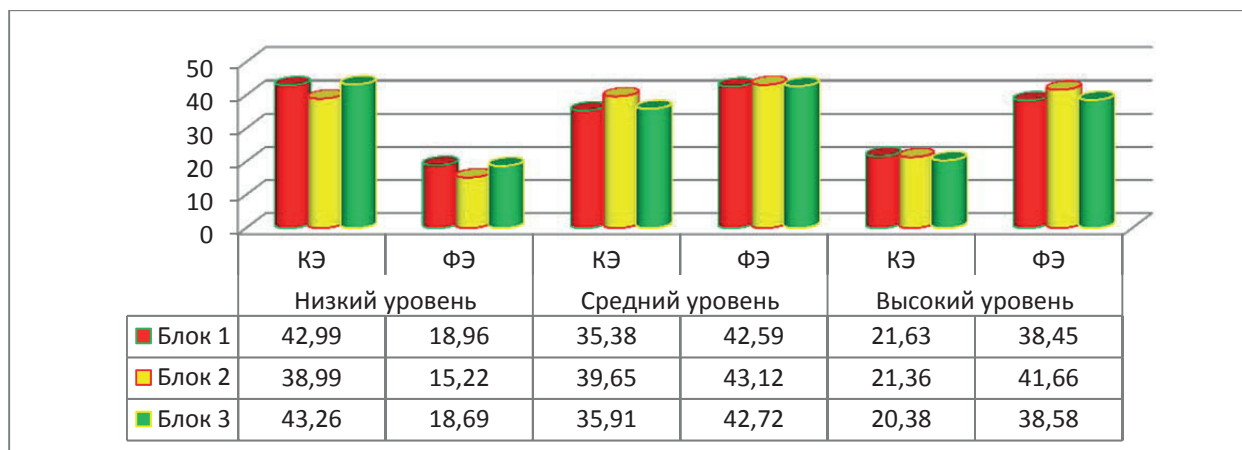


Рис. 1. Сравнительные количественные результаты оценки респондентов по каждому блоку авторской анкеты «Изучения самооценки и особенностей государственно-патриотического воспитания сотрудников пограничных органов» на констатирующем и формирующем этапах эксперимента

пограничных органов», проводимой в трех направлениях (блоках): 1) оценка знаний и представлений о патриотических ценностях и государственно-патриотическом воспитании; 2) оценка мотивационно-потребностного интереса к целевой программе совершенствования патриотических качеств; 3) анализ рефлексии авторской программы.

Сравнительный анализ результатов анкетирования убеждает в верности выбранной педагогической траектории патриотического воспитания. Прослеживается стойкая положительная динамика изменений в повышении уровня патриотической компетентности будущих защитников Отечества, что убеждает в эффективности применения аксиологического подхода к формированию патриотизма у современных сотрудников пограничных органов (рис. 1).

По каждому блоку анкеты количество курсантов перешедших на высокий уровень осознания патриотических ценностей и готовности к компетентному исполнению воинского долга за время проведения педагогического эксперимента повысилось на 15%. Позиция среднего уровня увеличилась более чем на 5%. Более чем на 10% уменьшилось число курсантов неуверенных в своем выборе.

Важным показателем когнитивно-знаниевого критерия послужил модифицированный тест С.И. Федоровой «История, традиции, культура и достижения России» [3], респонденты показали существенную основательность знаний (более чем у 98%) о патриотизме, при этом положительная динамика на формирующем этапе эксперимента обязана изменениям, произошедшим именно в экспериментальных группах (табл. 2).

Таблица 2

Итоги теста по модифицированной методике оценки знаний «История, традиции, культура и достижения России» (автор: С.И. Федорова)

Уровень	Низкий	Средний	Высокий	$\chi^2_{Эмп}$ критерий Пирсона
Баллы	От 0 до 35	От 36 до 55	От 56 до 60	Статистическая обработка данных
КЭ	9	73	25	$\chi^2_{Эмп} = 19,536 >> \chi^2_{кр} (p=0,01) = 9,21 \rightarrow$ вывод: расхождение достоверно
107 чел. (100%)	(8,4%)	(68,2%)	(23,4%)	
ФЭ	2	49	56	
107 чел. (100%)	(1,9%)	(45,8%)	(52,3%)	$\chi^2_{Эмп} = 11,668 > \chi^2_{кр} (p=0,01) = 9,21 \rightarrow$ вывод: расхождение достоверно
ЭГ	0	19	33	
52 чел. (100%)		(36,5%)	(63,5%)	
КГ	2	30	23	
55 чел. (100%)	(3,6%)	(54,6%)	(41,8%)	

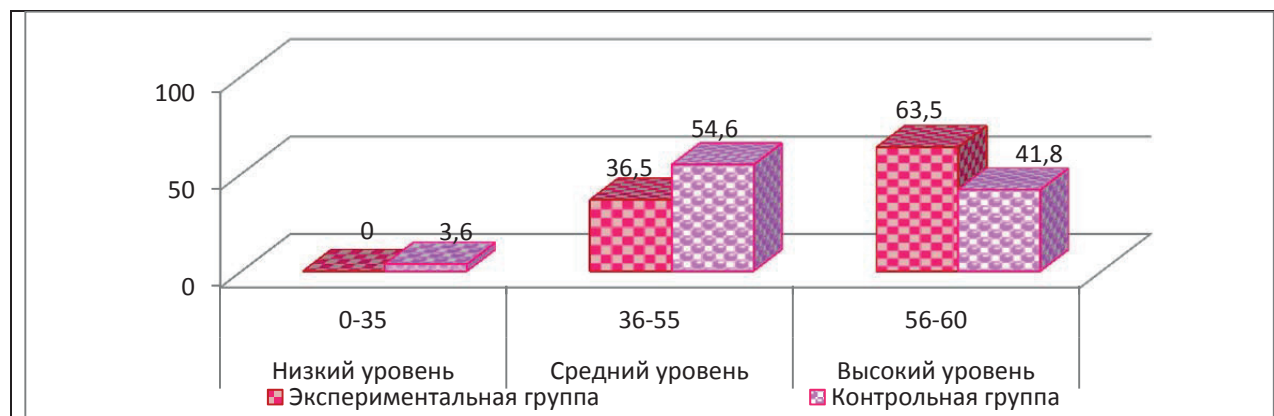


Рис. 2. Уровни оценки знаний экспериментальной и контрольной групп

Высокий уровень развития показали 63,5% респондентов, что более чем на 22 % превосходит показатели контрольной группы. Отрадно, что пограничников с низким уровнем исследуемых знаний в экспериментальной группе не оказалось. Средний уровень знаний также уменьшился в пользу высокого уровня. Для определения достоверности полученных эмпирических данных использовался критерий Пирсона, по которому получено:

- для данных тестирования респондентов на формирующем и констатирующем этапах эксперимента:

$$\chi^2_{\text{Эмп}} = 19,536 > \chi^2_{\text{кр}} (p=0,01) = 9,21;$$

- для данных тестирования респондентов экспериментальных и контрольных групп на формирующем этапе эксперимента:

$$\chi^2_{\text{Эмп}} = 11,668 > \chi^2_{\text{кр}} (p=0,01) = 9,21.$$

Поскольку $\chi^2_{\text{Эмп}}$ превышает критическое значение в обоих случаях, то расхождения между распределениями статистически достоверны. Методика С.И. Федоровой позволила провести и количественный анализ положительных сдвигов в оценке знаний респондентов-пограничников по каждому вопросу теста «Исто-

рия, традиции, культура и достижения России». На наш взгляд, является весьма привлекательным фактором повышение оценки по вопросам: 3 (на 10 %), 6 (на 35,4%), 11 (на 23,3%) и 12 (на 32,6%), поскольку расширение знаний в области самовоспитания патриотизма пограничников на основе аксиологического подхода подкрепляет доказательность поставленной исследователем гипотезы.

Личностно-ценностный критерий исследовался на основе анализа показателей отношения сотрудников пограничных органов к патриотическим ценностям. Применяя модифицированный автором тестовый материал Мильтона Рокича [4] по определению ценностных ориентаций, применительно к теме исследования и роду профессиональной деятельности респондентов, получены данные о приоритетности ценностей. Общие ранги каждой ценности из списков А и В, вычисленные как среднее арифметическое, представлены наглядно на рисунке 4.

Оценка уровня патриотической степени участия в различных видах патриотической деятельности пограничников, по нами модифицированной методике Н.В. Адаевой [5] показала, что количество патриотов-активистов среди пограничников увеличилось на 20,6%.

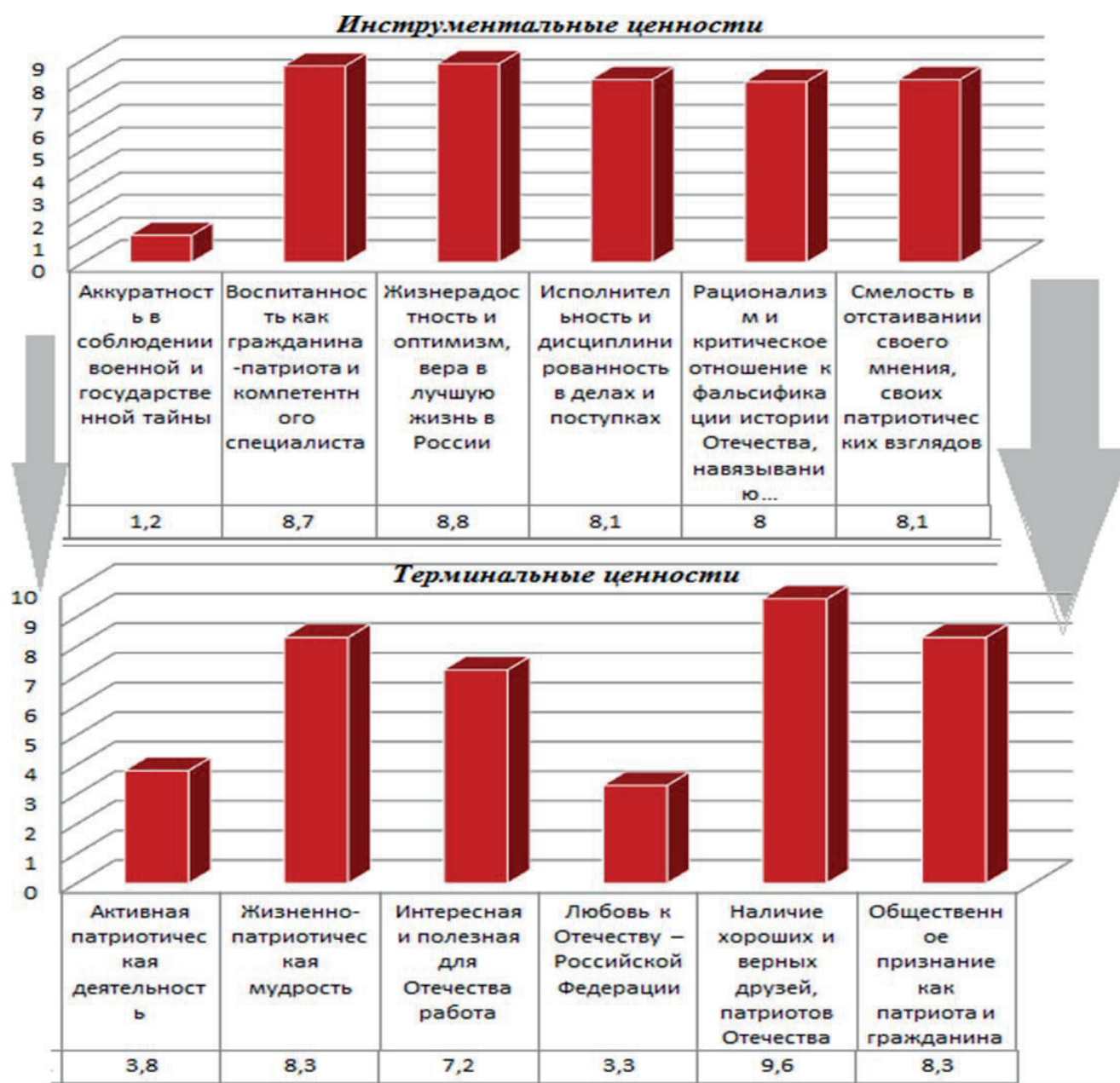


Рис. 4. Приоритетные ценности на формирующем этапе эксперимента (по М. Рокичу)

Таблица 3

Результаты количественного показателя уровня патриотической деятельности респондентов в динамике

Этап эксперимента; участники эксперимента (кол-во респ.)	Низкий уровень патриотической деятельности	Средний уровень патриотической деятельности	Высокий уровень патриотической деятельности	Статистическая обработка данных: $\chi^2_{Эмп}$ критерий Пирсона
Констатирующий эксперимент (107 чел.)	13 чел. (12,2%)	67 чел. (62,6%)	27 чел. (25,2%)	$\chi^2_{Эмп} = 11,814 >$ $> \chi^2_{кр} (p=0,01) =$ $= 21,9 \rightarrow$ вывод: расхождение достоверно
Формирующий эксперимент (107 чел.)	4 чел. (3,7%)	54 чел. (50,5%)	49 чел. (45,8%)	
Динамика роста на конец эксперимента (в %)	– 8,5%	– 12,1%	+ 20,6%	
Экспериментальные группы на ФЭ (52 чел.)	1 чел. (1,9%)	17 чел. (32,7%)	34 чел. (65,4%)	$\chi^2_{Эмп} = 29,309 >> \chi^2_{кр} (p=0,01) = 21,9$ $\rightarrow$ вывод: расхождение достоверно
Контрольные группы на ФЭ (55 чел.)	3 чел. (5,4%)	37 чел. (67,3%)	15 чел. (27,3%)	
Разница, указывающая на эффективность гипотезы (в %)	– 3,5%	– 34,6%	+ 38,1%	

Респонденты не ограничились плановыми мероприятиями, участием в выборах органов власти, но и готовы самостоятельно проводить мероприятия патриотического характера (табл. 3).

Достоверность полученных эмпирических данных доказана по критерию Пирсона: $\chi^2_{Эмп} = 11,814 > \chi^2_{кр} (p=0,01) = 21,9$. Сравнивая результаты тестирования в экспериментальных и контрольных группах, повлекшие положительное движение уровня патриотической деятельности респондентов на формирующем этапе эксперимента, нетрудно заметить доминирование по всем уровням сотрудников пограничных органов в патриотической деятельности (рис. 5).

Так, например, количество патриотов-общественников (высокий уровень патриотической деятельности) в эксперименталь-

ной группе превалирует на 38%. Сводная таблица средних баллов самооценки пограничников по видам деятельности также показывает положительную динамику в сторону развития патриотических навыков и выбора вида деятельности направленной на проявление патриотических чувств (табл. 4).

8% пограничников, увлекающихся общественной деятельностью, в своей работе стали больше обращать внимание на мероприятия патриотического характера (вопрос 11), а также мероприятия по распространению и сохранению опыта патриотического воспитания (вопрос 12). Пограничникам стали снова интересны не только военно-спортивные, но и историко-патриотические соревнования, конкурсы и олимпиады (вопрос 2). Кроме того респондентами повышена и оценка их участия

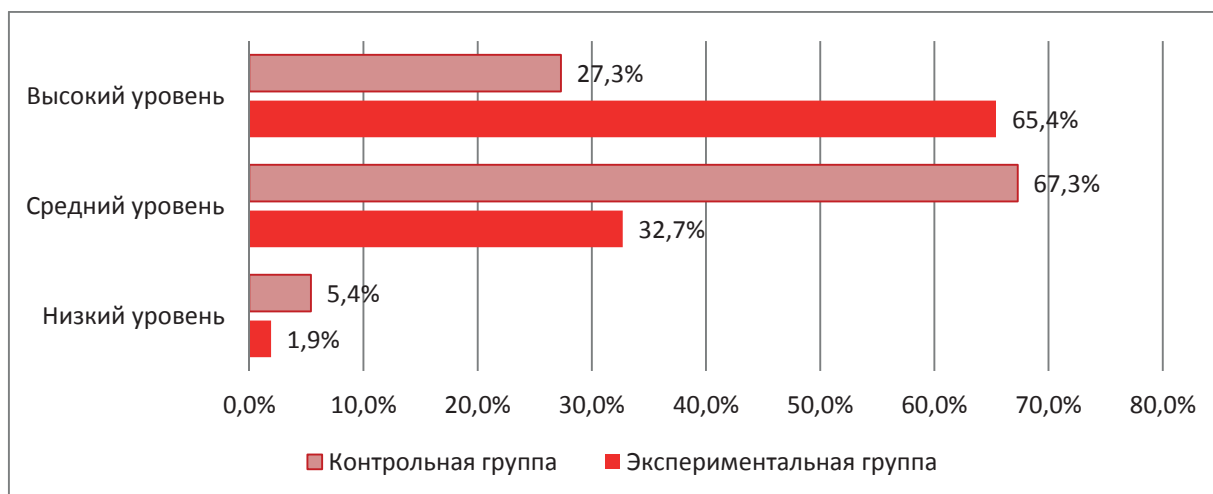


Рис. 5. Итоги теста «Патриотическая деятельность сотрудников пограничных органов» в контрольных и экспериментальных группах на формирующем этапе эксперимента

Таблица 4

Сводная таблица средних баллов самооценки видов деятельности пограничников (в динамике)

Движущий фактор деятельности	Этап эксперимента		ГРУППА	
	Формирующий	Констатирующий	ЭГ	КГ
Л – любознательность	3,5 (70%)	3,7 (74%)	3,6 (72%)	3,4 (68%)
О – общечеловечность	4,1 (82%)	4,1 (82%)	3,9 (78%)	4,3 (86%)
П – патриотичность	4 (80%)	3,4 (68%)	4,3 (86%)	3,6 (72%)

По критерию Манна-Уитни $U_{Эмп} = 0 < U_{кр} = 1,0$, следовательно динамика значима при $p = 0,05$

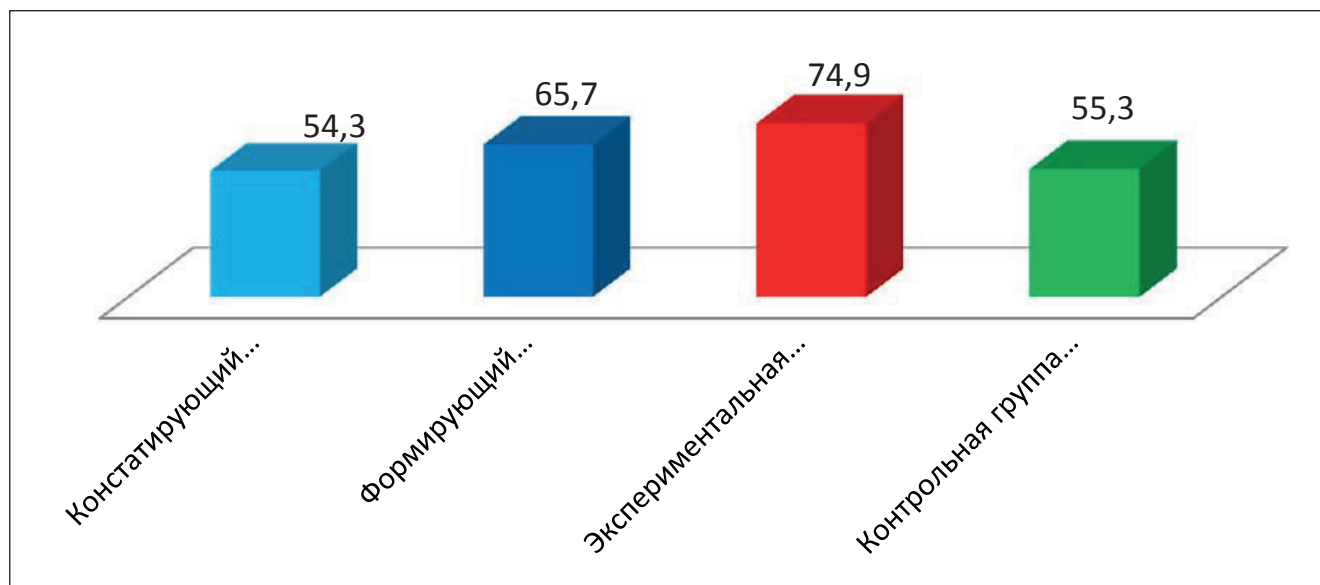


Рис. 6. Сравнительная диаграмма коэффициента отношения оценки патриотических ценностных ориентаций к общим полиструктурным (в динамике)

в историко-патриотических митингах, акциях, собраниях (вопрос 4).

Диагностика реальной структуры ценностных патриотических ориентаций сотрудников пограничных органов по модифицированной нами методике С.С. Бубновой проводилась на основе анализа полученных при тестировании данных, разбитых по ценностным блокам, которые подразделены на полиструктурные ценностные ориентации и патриотические ценностные ориентации. К концу проведения эксперимента заметно увеличились оценки по всем ценностям. Ценность патриотической направленности «социально-патриотическая активность для достижения позитивных изменений в обществе» оценена респондентами на конец проведения эксперимента на 41,5% выше, что подчеркивает также и профессиональный рост пограничников. Коэффициент ценностных патриотических ориентаций – это количественная характеристика, выражающая отношение оценки патриотических ценностных ориентаций к общим полиструктурным. Коэффициент ценностных патриотических ориентаций вычисляется по формуле:

$$k = \frac{p_4 + p_5 + p_9 + (6 - p_{10})}{c_1 + c_2 + c_3 + c_6 + c_7 + c_8 + c_{11}}$$

где: p_j – сумма утвердительных ответов (ответ «да») на вопросы из блоков ценностей патриотической ориентации; c_j – сум-

ма утвердительных ответов (ответ «да») на вопросы из блоков общих полиструктурных ценностей.

Наглядно изменение коэффициента ценностных патриотических ориентаций в процессе проведения исследования изображено на рис. 6.

Сравнивая значения коэффициента ценностных патриотических ориентаций на начало ($k=54,3$) и на конец ($k=65,7$) проведения эксперимента, отчетливо прослеживается его повышение на величину 11,4. Изменение коэффициента ценностных патриотических ориентаций, как видно из показаний контрольных групп ($k=55,3$ на формирующем этапе эксперимента и $k=54,3$ на констатирующем этапе эксперимента), произошло благодаря реализации авторской целевой программы, разработанной и осуществляемой на основе педагогической модели государственно-патриотического воспитания сотрудников пограничных органов на основе аксиологического подхода, в экспериментальных группах, в которых коэффициент увеличился до $k=74,9$.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает необходимость проведения целенаправленной и систематической государственно-патриотической работы с сотрудниками пограничных органов на основе аксиологического подхода, что обеспечивает достижение высокого уровня патриотизма у пограничников, реализуемого в добросовестной службе на благо государства и российского народа.

Библиографический список

1. Томила С.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015.
2. Томилин А.Н. О целесообразности применения социального и средового подходов при исследовании патриотизма курсантов морского ВУЗа. *Наука. Общество. Личность*: Материалы I Международной научно-практической конференции. Ставрополь: Логос, 2017: 66 – 71.
3. Федорова С.И. *Формирование ценностного отношения студентов к героическому прошлому страны в процессе профессиональной подготовки специалистов*: монография. Ульяновск: УлГУ, 2014.
4. Рокич М. *Методика «Ценностные ориентации»*. Available at: <http://psycabi.net/testy/>
5. Адаева Н.В. *Патриотическое воспитание студентов техникума средствами народной педагогики*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тверь. 2014.

References

1. Tomilina S.N. *Programmno-diagnosticskoe soprovozhdenie processa voenno-patrioticheskogo vospitaniya flotskoj molodezhi*: monografiya. Novorossiysk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2015.
2. Tomilin A.N. O целесообразности primeneniya social'nogo i sredovogo podkhodov pri issledovanii patriotizma kursantov morskogo VUZa. *Nauka. Obschestvo. Lichnost'*: Materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Stavropol': Logos, 2017: 66 – 71.
3. Fedorova S.I. *Formirovaniye cennostnogo otnosheniya studentov k geroicheskomu proshlomu strany v processe professional'noj podgotovki specialistov*: monografiya. Ul'yanovsk: UIGU, 2014.
4. Rokich M. *Metodika «Cennostnye orientacii»*. Available at: <http://psycabi.net/testy/>
5. Adaeva N.V. *Patrioticheskoe vospitanie studentov tehnikuma sredstvami narodnoy pedagogiki*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tver'. 2014.

Статья поступила в редакцию 07.03.18

УДК 378.02.372.8

Almadakova G.V., postgraduate, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: almadakova1988@mail.ru

THE RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON THE USE OF THE PRINCIPLE OF INTERPERSONAL COMMUNICATION IN DIALOGUE TRAINING OF STUDENTS. The work shows that at present time teachers understand the importance of the role of communication in learning, which is responsible for the self-realization of students and schoolchildren, therefore the very idea of the role of communication in learning acquires its realization in didactics as the basic principle of interpersonal communication with its essential, normative and procedural functions. This requires serious research on the scientific justification for the introduction of this principle into the modern didactics, its status in the system of didactic principles and its role in personal developmental learning and competence approach, as well as on the technology of implementing this principle in the teaching process. Our research has shown that the use of this principle in the context of an integrated pedagogical system of developmental education in combination with the competence approach is sufficiently effective in the training of physics teachers at a university.

Key words: developing training, competence approach, principle of interpersonal communication, complex technology of interactive training.

*Г.В. Алмадакова, ассистент Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: almadakova1988@mail.ru*

РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРИНЦИПА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ ДИАЛОГОВОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В работе показано, что в настоящее время педагогами осознается роль *общения* в обучении, которое ответственно за самореализацию студентов и школьников, поэтому сама идея о роли общения в обучении приобретает в дидактике осознание его в качестве основополагающего **принципа межличностного общения** с его сущностными, нормативными и процессуальными функциями. Это, естественно, требует серьезных исследований по научному обоснованию введения этого принципа в современную дидактику, по его статусу в системе дидактических принципов и его роли в личностно развивающем обучении и компетентностном подходе, а также по технологии реализации этого принципа в учебном процессе. Наши исследования показали, что реализация этого принципа в условиях комплексной педагогической системы развивающего обучения в сочетании с компетентностным подходом является достаточно эффективной при подготовке учителей физики в вузе.

Ключевые слова: развивающее обучение, компетентностный подход, принцип межличностного общения, комплексная технология диалогового обучения.

Проблема профессионального образования педагогов достаточно глубоко разработана в отечественной педагогической науке. Методологические и теоретические подходы к содержанию и организации профессиональной подготовки учителя заложены в трудах О.А. Абдуллиной, Ю.К. Бабанского, Ф.Н. Голубовой, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина, А.В. Усовой и др. Психолого-педагогические основы становления личности и деятельности педагога рассмотрены в работах Н.А. Аминова, Е.Г. Балбасовой, И.А. Зимней, Е.А. Климова, В.А. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, Л.М. Митиной, В. Оконь, М.И. Махмутова и др.

Важные аспекты проблемы профессиональной подготовки учителя физики отражены в работах С.В. Анофриковой, И.Л. Беленок, Л.Я. Зориной, Ю.И. Дика, С.Е. Каменецкого, А.А. Машиняна, В.В. Мултановского, А.В. Перышкина, А.В. Петрова, Н.С. Пурышевой, В.Г. Разумовского, Н.Н. Тулькибаевой, А.В. Усовой, Т.Н. Шамало, А.А. Шаповалова и др. Особенности профессиональной подготовки преподавателя физики в классических университетах рассмотрены в работах И.М. Агибовой, И.В. Гребеневой, Л.Н. Захаровой, З.И. Ереминой, О.А. Крысановой, Л.А. Манчевой, В.М. Соколова, В.В. Соколовой, Т.И. Степановой и др.

Однако традиционные представления об организации педагогического взаимодействия в процессе обучения мало соответствуют новым требованиям современной высшей школы, основанных на «субъект-субъектных» отношениях преподавателя и студентов. Образовательная практика показывает, что значительную часть преподавателей и студентов не удовлетворяет характер их взаимоотношений в процессе обучения в вузе. Преподаватели зачастую испытывают трудности в установлении со студентами диалогического взаимодействия, так как недостаточно владеют способами включения их в совместную деятельность на разных этапах обучения, не умеют гибко менять характер взаимодействия в зависимости от изменяющихся условий. Отсутствие дидактического обеспечения диалогического взаимодействия со студентами, приводит к тому, что преподаватели отдают приоритет монологическим формам обучения, а это приводит к снижению качества подготовки будущих педагогов в вузе.

Диалогическое взаимодействие, являясь эффективным средством процесса обучения в системах субъект-субъектного уровня, устраняет адаптационные трудности учебного процесса

на младших курсах, формирует коммуникативную профессиональную компетенцию на старших курсах и способствует развитию предметного, философско-методологического и профессионального личностного потенциала студента на протяжении всего периода профессиональной подготовки, что, в конечном счете, приводит к компетентностному специалисту. Решение этих задач, в конечном итоге, приводит к подготовке конкурентоспособного специалиста, востребованного на современном рынке труда.

Недостаточная подготовка выпускников педагогического вуза к диалогическому взаимодействию со студентами приводит к стрессовым ситуациям, снижению интереса к обучению, отсутствию необходимых компетенций, определяющих степень компетентности специалиста.

Исследуя опыт работы школ и вузов можно видеть, что в настоящее время уже используются диалоговые технологии, которые представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня: «студент – преподаватель», «студент – студент». Именно они составляют основу личностно-ориентированных развивающих систем обучения. Все прогрессивные современные технологии обучения ориентированы на диалоговое обучение, в каких бы формах они ни осуществлялись. Смысл и назначение новых технологий обучения состоит в том, чтобы сформировать сознательное отношение к способам учебной деятельности, когда приоритетом в учебном процессе являются не только знания и способы их получения, но и *учебно-познавательные и профессиональные компетенции*. В этой связи учебная деятельность студентов организуется в соответствии с общественной природой любой человеческой деятельности как общение, совместная деятельность, сотрудничество и с учетом практико-ориентированного обучения с вектором, направленным на будущую профессию и на формирование предметной, философско-методологической и профессиональной компетентности личности студента.

В структуре учебной деятельности такого рода центральную роль играют многообразные формы *общения* преподавателя со студентами и студентов друг с другом. При этом без осознанного использования такого общения утрачиваются цели и смысл самообразования, самообучения, саморазвития, самоактуализации, рефлексии студентов, что составляет основу конечного продукта

личностно-ориентированного развивающего обучения и компетентностного подхода. Диалоговое мышление здесь означает сознательную ориентацию учебной деятельности преподавателя и студентов на их максимальное взаимодействие, создание единства целей и задач, что определяет характер их взаимодействия в виде сотрудничества, совместной деятельности, партнерства. Последнее является важнейшей предпосылкой развития индивидуальности личности студента и его компетентности.

Таким образом, в настоящее время все больше осознается, что условием самореализации студентов и школьников является их взаимодействие, общение с другими субъектами образовательной среды [1 – 6]. Основной формой проявления общения субъектов образования является диалог.

В этой ситуации, когда педагогами признается, что *общение* в обучении ответственно за самореализацию студентов и школьников и соответствует общественной природе любой человеческой деятельности, которая всегда представляет собой общение, совместную деятельность, сотрудничество и партнерство, оно становится в образовании концептуальной идеей, которая приобретает фундаментальное значение и появляется, на наш взгляд, необходимость введения в дидактику основополагающего **принципа межличностного общения** сего сущностными, нормативными и процессуальными функциями [7, с. 169 – 175]. Это, естественно, требует серьезных исследований по научному обоснованию введения этого принципа в современную дидактику, по его статусу в системе дидактических принципов и его роли в личностно развивающем обучении и компетентностном подходе, а также по технологии реализации этого принципа в учебном процессе. Все это говорит об **актуальности исследований** в данной области, так как только при этом условии появляется возможность научно обоснованно выстраивать технологию диалогового обучения.

При внедрении таких технологий должна соблюдаться определенная последовательность: от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебных задач к постепенному нарастанию их собственной активности до полной саморегуляции в обучении и появлению отношений партнерства между ними. Перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций преподавателя и студента приводит к возможности самоизменения субъекта обучения, самостоятельно прокладывающего себе пути развития к своей будущей профессии.

Перестройка форм **межличностного общения** (взаимодействия, сотрудничества, партнерства), связанная с изменением позиций личности преподавателя и студента на каждом из этапов обучения, приводит к возможности самоизменения субъекта учения. И в этой ситуации начинает осознаваться статус **дидактического принципа межличностного общения** как основополагающего принципа, являющегося регулятивом процесса общения в личностно ориентированном развивающем обучении. Его специфика в процессе обучения состоит не столько в передаче некоторого содержания базовых знаний и формирования соответствующих им умений, компетенций, но и в управлении совместным личностным и профессиональным развитием участников этого процесса. Он представляет собой централизованное, инструментальное выражение содержательных, нормативных и процессуальных дидактических функций, управляющих процессом личностно ориентированного развивающего обучения. В этом заключается его технологическая ценность, когда принцип, как теоретическая категория дидактики, начинает нести в своей структуре технологические аспекты, выводящие на реализацию его в обучении. При этом необходим целостный подход ко всей системе принципов обучения и выделение в ней доминирующей роли того или иного принципа в соответствующем звене учебного процесса, что дает возможность «видеть» в целом весь организуемый процесс обучения как определенную систему. По этому поводу Ю.К. Бабанский заметил, что «Если исследователь учтет при разработке экспериментальной системы мер всю совокупность описанных принципов и даст их в определенной логической последовательности, то он обеспечит относительную целостность предлагаемой системы мер» [8, с. 45].

В своей работе мы исследовали роль дидактического принципа межличностного общения в реализации комплексной педагогической системы, включающей личностно-ориентированную систему развивающего обучения (РО) и компетентно-деятельностного подхода (КП), который в системе РО представляет в виде соответствующего принципа со своими сущностными, нормативными и процессуальными функциями. Предлагаемая нами комплексная педагогическая система реализуется в классиче-

ском университете при профессиональной подготовке студентов физико-математического факультета по курсу общей физики.

Предметом наших исследований была разработанная нами диалоговая технология использования дидактического ресурса принципа межличностного общения при обучении студентов физико-математического факультета общей физике.

Предполагалось, что использование в учебном процессе основополагающего принципа межличностного общения с его дидактическими функциями в условиях комплексной педагогической системы развивающего обучения в диалектическом единстве с компетентностным подходом создаст реальный потенциал для реализации компетентностного подхода как стратегического приоритета образовательного процесса.

В качестве опытно-экспериментальной базы исследования выступали студенты ГАГУ, школьники и учителя, Институт повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования (ИПКППРО) Республики Алтай.

Реализация разработанной комплексной диалоговой технологии обучения студентов общей физике «задача – диалог – игра», в основу которой положены нормативные и процессуальные функции дидактического принципа межличностного общения, доказала эффективность диалогового обучения в процессе подготовки учителей физики в вузе.

Результаты педагогического эксперимента достаточно убедительно показали, что уровень способности студентов и учителей контрольных групп к анализу, планированию и рефлексии достаточно низок, а, следовательно, низок уровень самостоятельной творческой познавательной деятельности, которую необходимо формировать специально и целенаправленно. Последнее и представляет собой главную задачу развивающего обучения. При этом студенты и преподаватели экспериментальных групп показали, что эффективность предложенной в работе технологии диалогового обучения существенно превышает традиционное обучение в вузе. Следует особо сказать и по поводу компетентности студентов и учителей экспериментальных групп, которая в данном эксперименте проявилась достаточно ярко в следующих её функциях: продемонстрировали сформированность учебно-познавательной компетентности, которая предполагает владение важнейшими умениями, входящими в содержание образования: предметные, общеучебные, общедельностные, профессиональные; студенты и учителя не просто продемонстрировали знания научных методов познавательной деятельности, но и практическое владение ими; показали не просто умение воспроизводить уже известные решения, но и самостоятельно порождать новые решения в нестандартных учебно-познавательных ситуациях; студенты и учителя показали, что они не только владеют концептуальными знаниями (теоретические знания), но и технологией их использования, когда эти знания приобретают действенный характер (компетентностный подход): владеют не только декларативными знаниями («Что?»), но и процедурными знаниями («Как?»); проявили быструю актуализацию знаний в нужной нестандартной ситуации, которые обеспечиваются умением анализировать, синтезировать, рефлексировать в контексте решения поставленной задачи; продемонстрировали умения планировать и осуществлять самостоятельно исследовательскую деятельность.

Исследование возможностей предложенной нами диалоговой технологии при обучении студентов общей физике в условиях развивающего обучения в сочетании с компетентностным подходом показали, что она позволяет:

- 1) эффективно реализовывать принципы системности, межличностного общения и целостности в соответствии с целями и задачами комплексной педагогической системы личностно-ориентированного развивающего обучения в сочетании с компетентностным подходом;
- 2) включать студентов в самостоятельную диалоговую познавательную деятельность различного уровня (репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый, исследовательский), используя для этих целей различные формы сотрудничества, которые рассматриваются в рамках технологии в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя студентам в решении различного рода задач к последовательному нарастанию их собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых действий и появления позиции партнерства с преподавателем;
- 3) формировать все типы мышления (эмпирический, теоретический, практический и философско-методологический) через использование диалоговых и полилоговых задач с различным

типом диалога: информационно-проблемный внутренний диалог, жесткий эвристический, свободный эвристический, исследовательский;

4) формировать научное мировоззрение студентов, проводя их в познавательной деятельности через методические структуры различной степени системности: структурно-логические схемы развития теории и физических понятий, обобщенные планы познавательной деятельности, в которых представляются в явном виде научные факты, теории, модели, понятия, принципы, в основе которых лежат эмпирические, теоретические, практические, методологические и философские знания, составляющие основу научного мировоззрения);

5) повышать качество предметных, методологических и профессиональных знаний;

6) осознавать смысл и назначение диалогового обучения, состоящего в том, чтобы сформировать сознательное отношение студентов к способам самостоятельной познавательной деятельности. При этом методически целесообразно организовывать познавательную деятельность студентов в соответствии с общественной природой любой человеческой деятельности, которая является совместной деятельностью, сотрудничеством, партнерством. Таким образом, диалоговое обучение представляется как проявление в обучении принципа природосообразности.

Сопоставление результатов обучающего и контрольного экспериментов убеждает нас, что предлагаемая нами комплексная

технология «задача – диалог – игра» при обучении студентов курса общей физике и при обучении учителей на курсах повышения квалификации является действительно эффективной в развитии теоретического мышления, самостоятельной познавательной деятельности студентов и рефлексии, что приводит к эффективности формирования физических понятий. Это легко наблюдать при анализе результатов анкетирования (рис. 2 – 6), который показывает, что при систематическом и последовательном использовании предложенной нами технологии по всем элементам, определяющим содержание теоретических и философско-методологических знаний о сложных физических понятиях у студентов, школьников и учителей, предметные, методологические, методические и профессиональные знания у экспериментальных групп оказываются гораздо выше, чем в контрольных ($K_3 > K_4$, $\gamma_3 > \gamma_4$, $\eta > 1$). Результаты анкетирования (рис. 6) позволили оценить уровень сформированности знаний (пункт 1 в анкете), умения анализировать и планировать (пункт 2), проводить поисковую деятельность (пункт 3), определять способы получения новых знаний (пункт 4) и, наконец, оценить уровень рефлексивности мышления (пункт 5).

Для оценки эффективности предлагаемой комплексной диалоговой технологии обучения студентов на занятиях по общей физике и для обоснования достоверности полученных выводов в ходе педагогического эксперимента был проведен контрольный эксперимент с применением критерия (хи-квадрат). При этом

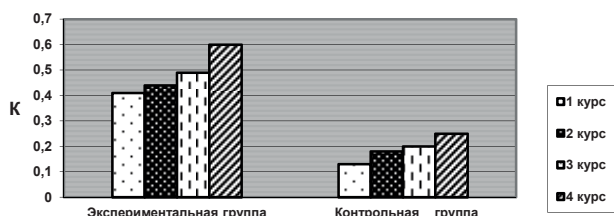


Рис. 1. Уровень сформированности физического понятия "энергия" у студентов ФМФ ГАГУ



Рис. 3. Философско-методологический уровень сформированности понятия "энергия" у студентов ФМФ ГАГУ

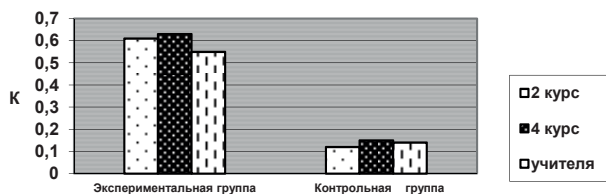


Рис. 4. Уровень сформированности теоретического мышления студентов и учителей на примере изучения газовых законов

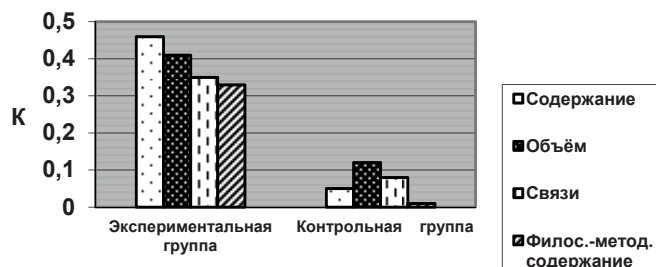


Рис. 5. Уровень сформированности понятия "энергия" у школьников

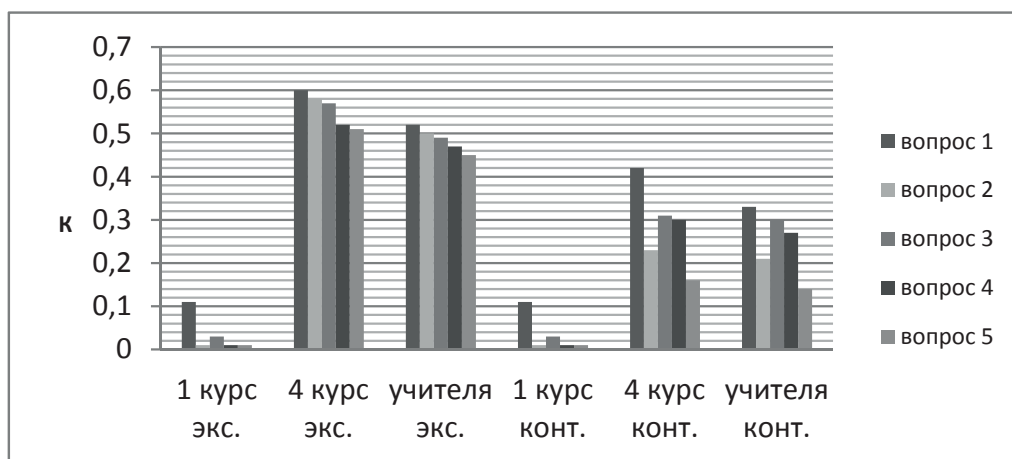


Рис. 6. Уровни самостоятельной поисковой деятельности студентов I и IV курсов и учителей

Таблица 1

Распределение студентов по уровням самостоятельности выполнения исследовательских работ в экспериментальных и контрольных группах

Группы	Объем выборок за 2015-2017 гг.	Распределение студентов по уровням самостоятельности				Значение критерия статистики, $T_{набл.}$	Значение критерия статистики, $T_{крит.}$
		I	II	III	IV		
Контрольные	103	31	60	9	3	39, 6	7,8
Экспериментальные	102	2	34	38	29		

использовались разработанные нами критерии, определяющие уровни сформированности у студентов и учителей **самостоятельности выполнения исследовательских работ** (Табл. 1). При этом исследовательская самостоятельность означает достижение высшего уровня самостоятельности студентов.

Из таблицы видно, что $T_{набл.} > T_{крит.}$, что, в соответствии с правилами принятия решения, служит достаточным основанием для отклонения нулевой гипотезы и принятия альтернативной. Сопоставление результатов обучающего и контрольного экспериментов убеждает нас, что предлагаемая нами ком-

плексная технология «задача – диалог – игра», построенная с учетом дидактического принципа межличностного общения и в соответствии с положениями гипотезы, является действительно эффективной в развитии самостоятельной познавательной деятельности студентов; в профессиональной подготовке учителей физики к реализации диалогового обучения в школе; в сформированности физических знаний; умения анализировать и планировать, в поисковой деятельности; в определении способов получения новых знаний; в рефлексивности мышления.

Библиографический список

1. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Столяренко Л.Д., Самыгин С.И., Столяренко В.Е., Дусева И.П. *Педагогика и психология высшей школы*. Серия «учебники, учебные пособия». Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
2. Трайнев В.А. *Деловые игры в учебном процессе*: Методология разработки и практика проведения. Москва: Издательский дом «Дашков и К^о»: МАН ИПТ, 2002.
3. Рыданова И.И. *Основы педагогики общения*. Москва: Беларуская наука, 1998.
4. Педкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. *Технология игры в обучении и развитии*: учебное пособие. Москва: МГУ, 1996.
5. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. *Развитие личности в обучении*: учебное пособие для студентов педвузов. Москва: Академия, 2000.
6. Белова С.В. *Диалог – основа профессии педагога*: учебно-методическое пособие. Москва: АПКИПРО, 2002.
7. Алмадакова Г.В., Петров А.В. Технология формирования сложных физических понятий с использованием дидактических возможностей принципа межличностного общения. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 1 (68): 169 – 175.
8. Бабанский Ю.К. *Проблемы повышения эффективности педагогических исследований*. Москва: Педагогика, 1982.

References

1. Bulanova-Toporkova M.V., Duhavneva A.V., Stolyarenko L.D., Samygin S.I., Stolyarenko V.E., Duseva I.P. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly*. Seriya «uchebniki, uchebnye posobiya». Rostov-na-Donu: Feniks, 1998.
2. Trajnev V.A. *Delovye igry v uchebnom processe*: Metodologiya razrabotki i praktika provedeniya. Moskva: Izdatel'skij dom «Dashkov i K^o»: MAN IPT, 2002.
3. Rydanova I.I. *Osnovy pedagogiki obscheniya*. Moskva: Belaruskaya nauka, 1998.
4. Pedkasistij P.I., Hajdarov Zh.S. *Tehnologiya igry v obuchenii i razvitii*: uchebnoe posobie. Moskva: MGU, 1996.
5. Shiyonov E.N., Kotova I.B. *Razvitie lichnosti v obuchenii*: uchebnoe posobie dlya studentov pedvuzov. Moskva: Akademiya, 2000.
6. Belova S.V. *Dialog – osnova professii pedagoga*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: APKIPRO, 2002.
7. Almadakova G.V., Petrov A.V. Tehnologiya formirovaniya slozhnyh fizicheskikh ponyatij s ispol'zovaniem didakticheskikh vozmozhnostej principa mezhluchnostnogo obscheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 169 – 175.
8. Babanskij Yu.K. *Problemy povysheniya effektivnosti pedagogicheskikh issledovanij*. Moskva: Pedagogika, 1982.

Статья поступила в редакцию 25.03.18

УДК [615.85:793.3]:378

Burtzeva G.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: burseva-1957@mail.ru

DANCING THERAPY METHODS IN TRAINING OF THE CHOREOGRAPHY STUDENTS. The article considers a number of methods of dance therapy in the context of a pedagogical technology of a Russian institution of higher education (creative type) student's artistic abilities for the development and personal self-improvement. The author gives an explication of individual dance therapy technics, based on rich didactic material of the key choreographic discipline "A Choreographer's Mastery" taught to the I–IV undergraduate courses students active in educational program "Folk Art Culture", profile "Management of Amateur Choreographic Ensemble". The author presents the following major idea: the use of this approach guarantees close connection between the physical and mental components of a student's personality structure during the creative act of composing and performing a dance. Social and psychological training included by the author of the article into pedagogical process facilitates the modern students' adaptation to further professional activity.

Key words: dance therapy, social and psychological problems of teaching choreography students, dance therapy method, physiotherapeutic resources of choreography teaching, "dance game", "keys of emotional states", "dance of five movements".

Г.В. Бурцева, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: burseva-1957@mail.ru.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРИЁМОВ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ

Статья посвящена рассмотрению частных приёмов танцевальной терапии в контексте педагогической технологии развития специальных художественных способностей и личностного самосовершенствования студентов отечественного образовательного высшего учебного заведения творческой направленности. Автор даёт объяснение содержанию отдельных средств терапии танцем на обширном дидактическом материале базовой хореографической дисциплины «*Мастерство хореографа*», преподаваемой обучающимся I–IV курсов бакалавриата по направлению «*Народная художественная культура*», направленность (профиль) «*Руководство хореографическим любительским коллективом*». Автор аргументирует тезис о том, что применение такого подхода гарантирует установление тесной связи между физической и психической составляющими структуры личности обучающегося в творческом акте сочинения и исполнения танца. Социально-психологический тренинг, включённый автором в педагогический процесс, содействует успешной адаптации современного студента к специфике его будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: танцевальная терапия, социально-психологические проблемы обучения студентов-хореографов, приём терапии танцем, психотерапевтические ресурсы обучения хореографии, «танцевальная игра», «ключи эмоциональных состояний», «танец пяти движений».

Знаковая и символическая канонизация душевных движений, настроений и чувств человека есть профессиональный способ самовыражения личности в хореографическом искусстве. Обрести независимость индивидуальных проявлений танцевальной образности в творческом опыте является одной из важных задач диагностики скрытой одарённости будущего выпускника творческого вуза. Для решения этой задачи в учебно-творческом процессе может быть использована процедура диагностирования, непрерывного наблюдения и коррекции за эмоциональным развитием выражения индивидуальности обучающихся средствами танца.

Танец объединяет противоположность между механическим и душевным движением. Душевные движения представляют собой вид волнения, а, именно волнения чувств, механические движения отражают физические реакции тела в пластических формах. С точки зрения физиологических особенностей тело есть динамическая система, которая требует постоянного движения для её оптимального функционирования. Ткани тела – это мускулы, которым нужно постоянно сокращаться и расслабляться, чтобы поддерживать необходимое кровообращение и обмен веществ в организме. Таким образом, танцевальное движение, используя язык метафор – это активная, позитивная, ярко эмоциональная жизнь человеческого духа.

Хореография, обладает потрясающим свойством в плане преодоления человеком любого рода стресса. Это возможно потому, что в процессе творчества высвобождается внутренний потенциал художника-творца. В этом смысле именно техники танцевальной терапии помогают преподавателю работать с мышечными проявлениями тела обучающегося, концентрируются на взаимоотношении психики и физики в пластических формах движения. Цель использования психотерапевтических ресурсов обучения хореографии для нас очевидна: научить переживать, распознавать, адекватно выражать свои чувства и конфликты на кинестетическом уровне, глубже открыть для обучающихся эмоциональный материал через символические образы танца и личностные смыслы их жизненного опыта и переживаний, проработать эмоциональные зажимы через двигательные проявления и получить более точное и ясное восприятия себя и других, развить самосознание, что приведёт к более успешному профессиональному функционированию.

Духовно-содержательные смыслы танца невозможно ни передать, ни переработать в сознании не обладающей развитой эмоционально-чувственной сферой, утончённой психологической реальностью моделей сценического общения, способностью сопереживать своим вымышленным героям и персонажам. Пионеры современного танца Айседора Дункан и Мэри Вигман считали, что именно эмоциональное и индивидуальное содержание является главным для танцовщика. В творчестве А. Дункан на первый план выходит концепция «свободного», «выразительного» танца, связанного с использованием естественных движений и внутренних импульсов тела, истоки которых следует искать в 4 природных стихиях: огонь, земля, вода, воздух. При таком подходе, исполнение форм танцевальных движений вовлекает в действие все сферы личности танцующего: его тело, интеллект и душу. Это выводит задачи определения и осознания психотерапевтического значения занятий по хореографии на новый уровень.

Психологические преимущества искусства танца и перевод его в терапевтическую плоскость связывают с именем амери-

канской танцовщицы Мэри Чейз. Она в своих экспериментах перенесла акцент с танцевальной техники человека на выражение индивидуальных потребностей посредством пластического движения. Она стала целенаправленно работать с детьми и подростками в собственной студии и в специальных учреждениях и клиниках. Для неё было важным понять значимость соотношения пластической выразительности тела и эмоциональных проблем. Её опыты работы с эмоциональными расстройствами людей в госпитале св. Элизабет принесли ей национальное признание.

Наш авторский опыт опирается на положения научного подхода в области танцевальной терапии. В связи с этим автор уже многие годы разрабатывает систему творческих танцевальных заданий и тренингов по психотерапевтическим качествам и показателям с целью гармонизировать воздействие целительного потенциала выразительных средств танца на индивидуальное и групповое сознание студентов. Сформулируем главное теоретическое положение педагогической технологии обучения мастерству хореографа, базирующейся на научных идеях танцевально-двигательной терапии: тело и психика взаимосвязаны, и психосоматические отношения нужно рассматривать на четырёх уровнях – мышечное напряжение и расслабление, кинестетика, образ тела и выразительное движение. Если существует телесное напряжение, то обучающийся чаще не осознаёт свои чувства, прямого переживания не происходит. Как следствие, танцовщик не может адекватно выражать свои вторичные эмоции на сцене, органика нарушается, сценическая выразительность не соответствует поставленной задаче соответствующего эмоционального выражения тела, определённая часть тела становится отрезанной от чувств. Преподавателю необходимо работать над адекватным телесным ощущением, научить переводить сценические действия таким образом, чтобы вторичные (художественные) эмоции и формы движения усиливали сценическую выразительность друг друга.

Для достижения психотерапевтического эффекта занятий по мастерству хореографа, прежде всего, мы подходим к процессу сочинения танца как к особой и совершенной форме игры, когда преподавателем задаются определённые условия её выполнения и определяется ход дальнейших действий участников (студентов). Например, игра «Пластическая змейка»: из предлагаемых преподавателем двух-трех движений складываем короткий мотив танца, а затем начинаем его передавать по кругу. Кто не смог запомнить и повторить, тот задаёт новые движения, и цепочка продолжается. Как вариант: можно добавлять свои движения к предыдущим, увеличивая по продолжительности танцевальную фразу. Можно рисовать движение под музыку, характер музыки задан преподавателем исходя из наблюдений за эмоциональным состоянием студентов в группе, «с чем пришли на занятие».

Танцевальная игра «Путаница»: все берутся за руки, кроме ведущего и замыкающего. Первый рисует орнамент и ведёт импровизацию, перешагивая через замкнутые руки, или пролазит под ними, возникает конкретный образ танца, символическая модальность. По хлопку действие группы останавливается, и группа замирает в статике. Следует вопрос: на что похожа фигура, какие вызывает ощущения телесные и образные? Начинается увлекательный процесс осознания тела, обучения правильному танцевальному слову, которое соответствует данному эмоциональному состоянию и его кинестетическому выражению.

Учебные задачи танцевальных игр для нас ясны: выявляется базовый диапазон лексики студентов и расширяется словарь новых, созданных в процессе игры, движений. Последовательное присоединение по движению, по позе усиливает чувство возбуждения, радости, происходит освобождение от напряжения в работе с мышечными сложнокоординированными действиями, этот способ создания движений выводит в итоге участников на аутентичные пластические формы тела, контактную импровизацию, джазовую (свинговую) ритмику движений.

Таким образом, танцевальная игра как специфическая техника психотерапии в условиях профессионального обучения объединяет танец и игру, что даёт возможность студентам-хореографам: переработать свою агрессию и страх перед сценой и публичным выступлением, проконтролировать внутренние и внешние ощущения, чтобы глубже понять свои творческие потребности и научиться интерпретировать двигательно-моторные действия других, установить правильную в танце межличностную коммуникацию на телесном уровне, развить свою креативность в отношении экспериментов со своим телом и формами выразительных движений, получить сенсорное удовлетворение.

Чтобы сформулировать программу танцевальной игры, преподавателю необходимо знать влияние танцевальной игры на активность, коммуникативность, контактность, развитие фантазии обучающихся.

Осознание актуальных социально-психологических проблем обучения студентов-хореографов явились показателями к введению специфического тренинга в педагогическую практику. При разработке тренинга адаптированы «ключи эмоциональных состояний» Н. И. Козлова, которые нашли отражение в содержании раздела «Задачи-экспрессии» и конкретном творческом упражнении «Банк эмоций». Ключ эмоционального состояния включает 4 параметра: собственно, определение эмоции («уверенность в себе», «злое упорство», «расслабленное довольство» и пр.), внутренний текст, который сопровождает эмоцию, картина мира, анализ мимики. Участники знакомятся с эмоциональными ключами и проектируют ощущения на себя (начальный уровень выполнения задания). Продвинутый уровень освоения: задание выполняется двумя партнёрами и более – группой, включает два действия и четыре этапа. Студенты в этом тренинге осознают связь движения с эмоциями, учатся расшифровывать код жестов и считать смыслы пластики тела.

В авторском педагогическом опыте ведения занятий используется приём модификации известного психотерапевтического процесса «Танец пяти движений», включающий пять первичных двигательных ритмов человеческого тела. Эта технологическая идея принадлежит Габриэле Рот. По её мнению, эти первичные ритмы движений присутствуют во всех мировых культурах:

1. «Движения женской энергии» – плавные, мягкие, округлые, тягучие, линии и формы тела;
2. «Движения мужской энергии» – резкие, сильные, чёткие, более статичные и монументальные линии и формы тела;
3. «Движения хаоса» – несколько нервные, неопределённые в пространстве и во времени, с блуждающим фокусом линии и формы тела;

4. «Движения падающего листа» – тонкие, изящные, тающие, полётные, порхающие как крылья бабочки линии и формы тела;

5. «Движения пульсирующей статуи» – внутренние импульсы тела в состоянии неподвижности, статичности положения и наблюдение за первичными телесными проявлениями.

Ход творческого тренинга: под специальную музыку участники с закрытыми глазами включаются всем телом поочередно в каждый из предложенных ритмов. Каждая фаза длится около пяти минут.

Цель тренинга «Танец пяти движений»: в контексте терапии исследовать личностные характеристики участников-студентов, так как есть личное неприятие определенных движений, которое может быть сопряжено с психологическими проблемами. Лишь ясное и чёткое выражение своих желаний и потребностей помогает изменить сложившуюся ситуацию в творчестве и в личной жизни. Тренинг помогает «отпустить» себя, сохранить непосредственность, спонтанность, преодолеть страхи, легко и смело погружаться в непривычные и нестандартные состояния. Это, по сути, открывает путь в тайны художественного творчества и процесса работы подсознания в творческом акте сочинения танца как образного осмысления волнующей автора психологической проблемы. Тренинг оказывает на участников положительное психофизиологическое воздействие, позволяет найти новые способы выражения себя как исполнителя и сочинителя танца.

Очень важно научиться читать социальные, культурные и личностные черты движения, получая, таким образом, важную для хореографического творчества дополнительную информацию. В хореографической практике эффективны:

- техники кинестетической эмпатии (принятие и осознания двигательной информации другого и использование этого содержания в танце);
- приём преувеличения движения (привлечение внимание к определённому двигательному поведению и чёткое исследование этого качества на двигательном уровне в танце);
- трансформация индивидуального движения в сценическую коммуникацию (организация общения в танце, используя неорганичные по своей природе движения);
- развитие темы переживания субъекта обучения в сценическое действие (трансформация содержания личного чувства и жизненной ситуации в танец);
- использование определённых ритмических формул, которые помогают согласовать части тела и найти органику вовлечённости его в танец;
- работа с предметом в танце, когда действительные чувства слишком пугают, а реквизит стимулирует естественную телесную реакцию.

Вывод: использование приёмов танцевальной терапии в обучении студентов-хореографов повышает качество исполнения и сочинения танца, помогает глубже раскрыть творческие возможности будущего выпускника вуза, влияет на процесс личностного роста.

Библиографический список

1. Бурцева Г.В. *Мастерство хореографа*. Барнаул, 2014.
2. Бурцева Г.В. К вопросу об использовании природосообразных ресурсов танца в сфере рекреационного туризма. *Туристско-рекреационные ресурсы Алтайского региона: проблемы и перспективы использования: материалы международной научно-практической конференции*. Барнаул, 15 – 16 ноября 2006 г. Барнаул, 2007: 131 – 135.
3. Гренлюнд Э., Оганесян Н.Ю. *Танцевальная терапия. Теория, методика, практика*. Санкт-Петербург, 2004.
4. Старк А., Хендрикс К. *Танцевально-двигательная терапия*. Ярославль, 1994.
5. Френкель Я.И. *Квантовая теория танца*. Available at: http://www.aha.ru/~afanas/quant_th.htm
6. Шкурко Т.А. *Танец как средство диагностики и коррекции отношений в группе*. Available at: <http://flogiston.ru/articles/social/dancetherapy>

References

1. Burceva G.V. *Masterstvo horeografa*. Barnaul, 2014.
2. Burceva G.V. K voprosu ob ispol'zovanii prirodosobraznykh resursov tanca v sfere rekreacionnogo turizma. *Turistsko-rekreacionnye resursy Altajskogo regiona: problemy i perspektivy ispol'zovaniya: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Barnaul, 15 – 16 noyabrya 2006 g. Barnaul, 2007: 131 – 135.
3. Grenlyund 'E., Oganesyanyan N.Yu. *Tanceval'naya terapiya. Teoriya, metodika, praktika*. Sankt-Peterburg, 2004.
4. Stark A., Hendriks K. *Tanceval'no-dvigatel'naya terapiya*. Yaroslavl', 1994.
5. Frenkel' Ya.I. *Kvantovaya teoriya tanca*. Available at: http://www.aha.ru/~afanas/quant_th.htm
6. Shkurko T.A. *Tanec kak sredstvo diagnostiki i korrekcii otnoshenij v grupphe*. Available at: <http://flogiston.ru/articles/social/dancetherapy>

Статья поступила в редакцию 06.03.18

УДК 37.017.32

Lopoukha T.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: lopoukha@yandex.ru

Volodin R.V., listener, Combined Arms Academy of the Armed Forces of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: rvvolodin@yandex.ru

Razgonov V.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: vlrazgonov@yandex.ru

Suslov D.V., Cand. of Sciences (Military Studies), Head of Department, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: sdv1968@yandex.ru

PROFESSIONAL EDUCATION OF COURSES OF MILITARY UNIVERSITY IN THE IDEAS OF PATRIOTISM AND VALUES OF RUSSIAN OFFICIALS. The article analyzes the development of a problem of professional education in contemporary pedagogical science. It is concluded that there is no single approach to determine its basics and contents. There is a need to create a system of professional education that corresponds to modern conditions. A model of such system is proposed in the research work. The need for a balanced use of traditional and innovative methods is noted. The ideological and value bases have a special significance in professional education, the basic part of which is proposed by the authors.

Key words: professional education of cadets, basics of professional education, contents of professional education of cadets, ideological and value bases of professional education.

Т.Л. Лопуха, канд. пед. наук, зав. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск, E-mail: lopoukha@yandex.ru

Р.В. Володин, майор, слушатель Общевоинской академии вооруженных сил Российской Федерации, г. Москва, E-mail: rvvolodin@yandex.ru

В.Л. Разгонов, канд. пед. наук, генерал-майор, Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск, E-mail: vlrazgonov@yandex.ru

Д.В. Суслов, канд. воен. наук, полковник, начальник каф. тактики, Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск, E-mail: sdv1968@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ НА ИДЕЕ ПАТРИОТИЗМА И ЦЕННОСТЯХ РОССИЙСКОГО ОФИЦЕРСТВА

В статье анализируется развитие проблемы профессионального воспитания в современной педагогической науке. Делается вывод о том, что единого подхода к определению его сущности и содержания нет. К настоящему времени его идейно-ценностные установки, без которых воспитание невозможно, находятся в стадии становления. Существует необходимость в создании системы профессионального воспитания, соответствующей современным условиям. Модель такой системы предлагается в работе. Отмечена необходимость сбалансированного использования в ней традиционных и инновационных методов. Особую значимость в профессиональном воспитании имеют идейно-ценностные основы, базовая часть которых предложена авторами.

Ключевые слова: профессиональное воспитание курсантов, сущность профессионального воспитания, содержание профессионального воспитания курсантов, идейно-ценностные основы профессионального воспитания.

В современных условиях нарастания военных угроз России профессиональное воспитание будущих офицеров приобретает особую значимость. Говоря об этом, Президент России В.В. Путин отметил: «Офицерский корпус – особое воинское сообщество, сплоченное общими задачами защиты Родины и духовными ценностями...» [1].

Вопросы воспитания будущих офицеров достаточно глубоко рассматривались в трудах П.Н. Краснова, М.Н. Драгомирова, П. Ольховского, А.А. Керсновского, А.В. Суворова, А.М. Верховского, П.А. Румянцев, А.В. Барабанщикова, В.И. Вдовюка, И.А. Алехина и др. При этом постановка проблемы профессионального воспитания офицеров только входит в научное поле военной педагогики. Не существует общепринятого определения сущности и содержания феномена профессионального воспитания, его отдельные направления сегодня только вводятся в исследовательскую деятельность.

Сегодня особую значимость приобретают определение сущности профессионального воспитания будущих офицеров в военных вузах, объективный научный поиск его идейно-ценностных оснований.

В советской военной педагогике проблема профессионального воспитания будущих офицеров прямо не ставилась. Анализ научных источников, учебной и методической литературы советского периода свидетельствует о том, что оно рассматривалось как морально-политическая и психологическая подготовка курсантов, их воспитание и самовоспитание на идеях и ценностях марксизма-ленинизма как методологических основах советской военной школы. Его военно-теоретической основой являлись советская военная доктрина и советская военная наука [2].

Воспитание в советских военных вузах было направлено на формирование качеств командира, умелого защитника своей социалистической Родины [3, с. 129]. Анализ широкого круга

источников показывает, что воспитание будущих офицеров Советской армии имело целью формирование у них военно-профессиональных качеств, коммунистического мировоззрения и смысловых ценностей. Оно включало: мировоззренческое и атеистическое, морально-политическое, военно-профессиональное, нравственное, правовое, эстетическое, экономическое и экологическое воспитание и систему формирования военно-профессиональной направленности [2, с. 73–80].

В ходе осуществления демократических перемен в России в 90-е годы XX века идейно-ценностная основа воспитания курсантов военных вузов была разрушена. В настоящее время основные руководящие документы определяют цель воспитания как «формирование и развитие у военнослужащих качеств и отношений гражданина-патриота, военного профессионала и высоконравственной разносторонне развитой личности» [4, с. 293]. При этом профессиональными являются качества, включенные в процесс служебной деятельности и характеризующие военнослужащего как военного профессионала. Профессиональное воспитание курсантов многопланово. Оно включает в себя государственно-патриотическое, воинское, нравственное, правовое, эстетическое, физическое, экономическое и экологическое воспитание [5, с. 77].

В 2002 году Президент РФ утвердил программу перехода всех воинских формирований на единую систему воспитания [4, с. 105]. В 2004 году была принята «Концепция воспитания военнослужащих вооруженных сил РФ», определяющая его сущность, виды, цели и задачи [6]. В ходе приведения А.В. Сердюковым структуры ВС РФ к «новому облику» структуры воспитательной работы были свернуты, уровень воспитания военнослужащих существенно снизился, что привело к росту негативных проявлений среди военнослужащих. С приходом к руководству ВС РФ С.К. Шойгу началось восстановление воспитательных структур,

которые по сегодняшний день не обеспечены квалифицированными кадрами офицеров по работе с личным составом.

Непрофессиональное реформирование системы военного образования А.В. Сердюковым и Е. Приезжевой привело к глубокому упадку военного образования, следствиями которого стали дефицит офицерских кадров в войсках и снижение их идейно-профессионального уровня. Существует объективная потребность в научном осмыслении проблемы профессионального воспитания офицеров и его идейно-ценностных основ.

В военной педагогике профессиональное воспитание курсантов военных вузов рассматривается как «процесс формирования активного и сознательного гражданина и защитника Родины, всесторонне и гармонически развитой личности» [7, с. 70]. Оно имеет системно-комплексный характер и строится на идеях и ценностях государственного патриотизма, который Президент России В.В. Путин назвал национальной идеей, ценностями многонационального российского народа и традициях российского офицерства.

Формируя личность курсанта и развивая в нем комплекс качеств гражданина-патриота и защитника Отечества, профессиональное воспитание является воспитанием в широком смысле слова, равным по содержанию их социализации. В узком смысле профессиональное воспитание формирует и развивает у обучаемых качества и компетенции, необходимые для успешной служебно-боевой деятельности на конкретных офицерских должностях. Кроме военно-профессиональных компетенций в ходе профессионального воспитания формируются присущие офицерской специальности качества и профессиональные ценности. По мнению российских военных педагогов, профессиональная компетентность офицера проявляется только в единстве с его ценностями, при глубокой личной заинтересованности в военно-профессиональной деятельности [4, с. 435].

Выделенное по профессиональной принадлежности воспитание курсантов как будущих офицеров является профессиональным воспитанием [7, с. 97]. Включая в себя ранее охарактеризованные виды воспитания, профессиональное воспитание курсантов военных вузов представляет собой процесс системного целенаправленного педагогического воздействия на обучаемых с целью формирования у них военно-профессиональных компетенций и личностных качеств офицера российской армии на идеях и ценностях государственного патриотизма.

Отметим, что единого понимания сущности профессионального воспитания в педагогической науке нет. В качестве сущности профессионального воспитания могут пониматься как целенаправленный и системный процесс формирования и развития личности курсантов, побуждение к самовоспитанию качеств, необходимых для профессиональной деятельности [8], так и определенная педагогическая система, в которой выступают в единстве профессиональное обучение, воспитание и развитие курсантов, обеспечивающая формирование профессионально-важных качеств, высокой нравственности и культуры поведения [9].

В других работах профессиональное воспитание предстаёт как сложный педагогический процесс, включающий анализ личности воспитуемых, выяснение задач и постановку целей воспитания, разработку программы воспитания и коррекцию профессионально-важных качеств курсантов [10].

Аналогичны подходы к определению сущности профессионального воспитания в системе профессионального образования в гражданских вузах. Здесь подходы варьируются от определения профессионального воспитания как организованного процесса педагогического влияния на становление профессионально ориентированной личности [11], определения его в качестве плановой, систематической работы, нацеленной на приобретение выпускником необходимых характеристик профессии, необходимых сущностных характеристик профессии и высоких морально-этических качеств [12].

В более общем виде профессиональное воспитание здесь предстаёт как формирование профессиональных и личностных качеств, навыков, способов и стратегий профессиональной культуры – основы для решения социальных и профессиональных задач [13].

Как уже отмечалось, военная педагогика относит к профессиональному все воспитание военнослужащих, поскольку оно проводится непосредственно в процессе служебной деятельности и направлено на формирование качеств военнослужащих, необходимых для успешной военно-служебной деятельности.

Это не противоречит подходу, представленному в ряде исследований, к профессиональному воспитанию как воспитанию в широком смысле слова, включая использование воспитывающего характера обучения, саморазвития. В таком виде оно предстаёт как «сложный процесс воздействия на личность, ее мастерство, нравственный облик, интересы, способствует умственному развитию, охватывает всю совокупность элементов обучения, воспитания и трудовой подготовки» [13, с. 15 – 16].

Вышесказанное, на наш взгляд, вполне отчетливо представляет отсутствие единого подхода не только к определению сущности, но и целей, задач, направлений профессионального воспитания.

Вместе с этим вполне очевидны общие моменты в понимании:

- влияния профессионального воспитания на все компоненты личности будущего специалиста;
- его системообразующей роли в формировании профессионально ориентированной жизненной стратегии;
- профессионального воспитания как системы формирования профессионально необходимых качеств личности и основы формирования её профессиональных ориентаций;
- того, что профессиональное воспитание формирует ценностные отношения к профессиональной деятельности, понимание ее общественной миссии.

Перечисленное выше делает наиболее адекватной формулировку, представляющую профессиональное образование как «целенаправленный процесс, способствующий формированию личности обучающихся в учреждениях профессионального образования, подготовке их к активной профессиональной деятельности, развитию профессионально важных качеств (только сформировав их в себе, специалист становится профессионалом). К основным компонентам профессионального воспитания можно отнести: мотивацию учащихся к глубокому освоению выбранной профессии, потребности в самопознании и самосовершенствовании; формирование профессиональной направленности в системе личностных ценностей, осознание своей социальной роли и смысла подготовки к исполнению профессиональных обязанностей» [13, с. 16]. Таким образом, профессиональное воспитание предстаёт как процесс и система, представляющая собой совокупность компонентов, достаточно самостоятельных и вместе с тем в единстве обеспечивающих новое, более высокое качество формирования профессионально необходимых качеств специалиста.

Особенности сущности и содержания профессионального воспитания курсантов военного вуза позволяют сконструировать его модель, представленную на рис. 1.

Рассматривая истоки и идейно-ценностные основания профессионального воспитания российских офицеров, необходимо отметить, что формирование российской военной школы прочно связано с деятельностью Петра I. Именно он создал первые военно-образовательные заведения по подготовке офицерских кадров и положил начало становлению системы их профессионального воспитания на идее защиты Отечества и ценностях офицерской социально-профессиональной группы.

В Артикуле воинском Петр I подробно определил особенности военно-профессиональной деятельности офицерского состава и обязанности должностных лиц в интересах службы «его царского величества, яко самовластного монарха от своих государств и земель» [14, с. 171]. Офицерской службе был придан государственный характер словами царя о том, что сражаются офицеры «за государство, Петру врученное, за род свой, за отечество, за православную нашу веру и церковь» [15, с. 28].

Особое значение император придавал формированию у обучающихся в военно-учебных заведениях дворян навыков высокой бытовой культуры. Его переводной сборник «Юности честное зерцало, или показание к житейскому обхождению» только при жизни выдержал три издания [15, с. 36–37]. Соблюдение правил поведения офицером в быту было условием успешного продвижения его по службе. Таким образом, изначально формировались идейно-ценностные основы профессионального воспитания в военно-учебных заведениях – государственный интерес, защита православной веры, Отечества – как высшая ценность, ответственность перед родом, ценность высокой культуры. На этой основе развитие профессионального воспитания офицеров шло в дореволюционный период, дополняясь развитыми традициями офицерской дворянской сословной группы, которые наиболее полно описаны в произведениях А.И. Куприна, П.Н. Краснова, П.И. Игнатьева [16].

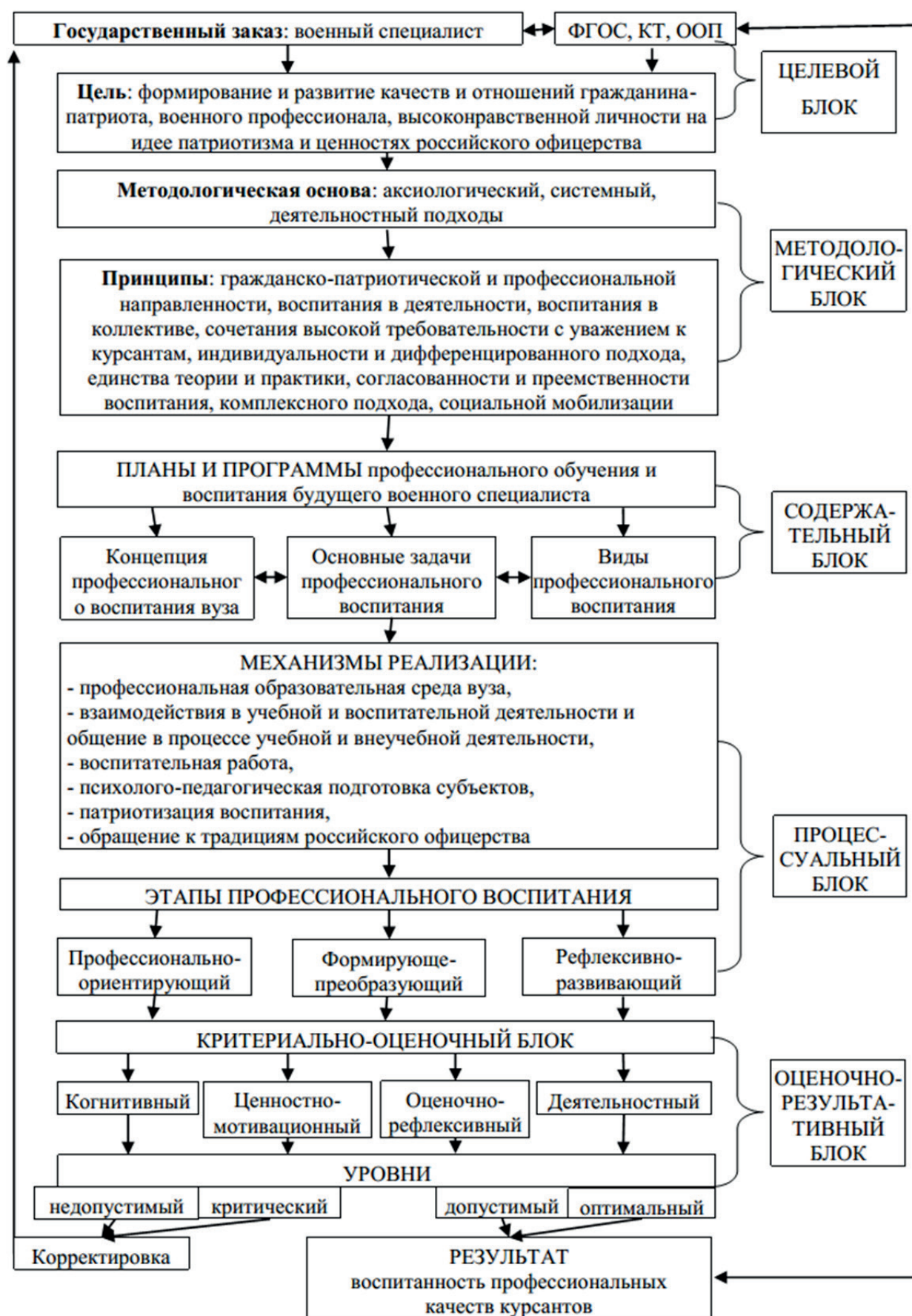


Рис. 1. Модель профессионального воспитания курсантов военных вузов

Осуществляемое таким образом профессиональное воспитание в основном обеспечивало качественную подготовку офицерского состава. Вместе с этим уже во второй половине XIX века в воспитании офицеров возникли серьезные проблемы, ставшие одной из важных причин поражения России в крымской (1853–1856 гг.), русско-японской (1904–1905 гг.) и Первой мировой (1914–1918 гг.) войнах. Эти причины в основном сводятся, по мнению современников указанных событий, к несоответствию идей и ценностей российского государства новым социально-экономическим реалиям, отсутствию системы государственно-патриотического воспитания народа. Отмечались негативные последствия воспитания офицеров как не рассуждающих исполнителей, порождающие безынициативность и отсутствие связи уровня профессиональной подготовки с продвижением по службе.

Исторический опыт свидетельствует о том, что выдающиеся военачальники и военные педагоги прошлого достаточно консолидированно выделяли в качестве истоков профессионального воспитания российских офицеров, заложенные Петром I и развитые выдающимися полководцами его военной школы (П.А. Румянцев, А.В. Суворов, М.Н. Кутузов, Г.А. Потемкин, М.И. Драгомиров, Д.А. Милютин и др.), основы русской победной военной школы, патриотизм народа, традиции русского офицерства, систему воспитания личного состава на идеях и ценностях российского патриотизма, изучение военной истории, российский этнический менталитет, религиозную и светскую веру, красоту российской природы, культурно-образовательное пространство военно-учебных заведений.

Законодательство о военной службе и основные руководящие документы Министерства обороны РФ относят государственно-патриотическое воспитание военнослужащих в разряд приоритетных направлений профессионального воспитания, закрепляют обязательность формирования у них качеств патриота Отечества [17; 18; 19].

Вместе с тем, как свидетельствует ряд исследований проблемы профессионального воспитания военнослужащих и гражданской молодежи, в современной России отсутствуют условия для самогенерации патриотизма. Это связано, во-первых, с разрушением в 1991 году СССР, во-вторых, с получением его населением глубокой психологической травмы, утратой ценностных смысловых ориентиров, победой Запада в «холодной войне», в-третьих, глубокой деструкцией института воспитания в связи с утратой идеологии и ценностей государства, упадком морального духа нации [20; 21; 22; 23]. Утратив цели общественного развития, постсоветская Россия долго и мучительно определяла свою геополитическую стратегию на путях «вхождения в мировую цивилизацию». Итогом стала глубокая деградация экономики, армии, образования, науки, населения, которую с трудом преодолевают современные государство и общество. В начале 2000-х годов геополитическая обстановка в мире существенно осложнилась. После разрушения Всемирного торгового центра в Нью-Йорке госсекретарь К. Райс и директор ЦРУ Д. Вулси объявили в 2001 году о вступлении США в IV мировую войну. Цель была вполне понятной – ускорение процесса глобализации силовыми средствами и закрепление гегемонии США в современном мире. Следствием стали «переформатирование» Большого Ближнего Востока, овладение плацдармом в Афганистане для дальнейших действий в Центральной Азии, в последующем создание «междуморья» – санитарного кордона против России на границе с Европой, для чего была использована территория Украины и государств Прибалтики.

В условиях роста военной опасности руководством нашего государства постулируется необходимость профессионального воспитания военных кадров на основе патриотизма. Отметим при этом, что патриотические качества молодежи, включая курсантов военных вузов, находятся у опасной черты.

Наиболее характерны показатели опросов молодежи, студентов и курсантов по проблеме патриотического поведения. В ходе опросов в 2010–2012 годах были выявлены ориентации значительного числа опрошенных на достижение благополучия криминальным путем, аморализм, допущение на определенных условиях измены Родине. Отметим при этом, что сказанное выявляет общие тенденции, существующие в современной молодежной среде. Подобные результаты исследования ценностей современной молодежи представлены в солидном исследовании Л.Г. Гусляковой, которое проводилось более 10 лет [24].

Сказанное свидетельствует о том, что в таких обстоятельствах традиционные способы профессионального воспитания

не срабатывают, необходим поиск новых путей, выявление и обоснование оптимальных условий успешности управления профессиональным воспитанием курсантов военных вузов.

Для выявления путей и условий успешности при его организации необходимо найти «первоисточники», начало патриотизации военачальников России в культурно-исторической ретроспективе. Л.Н. Джуринский в «Истории педагогики древнего и средневекового мира» пишет, что у народов России наличие агрессивных соседей, частые войны объективно формировали особый, патриотический тип сознания [25]. Россия вела многочисленные оборонительные войны, несла в них многочисленные потери. Изучение их истории, опыта войн и победных выдающихся сражений древности стали одним из источников профессионального воспитания офицеров. Особую значимость здесь имело изучение деятельности великих полководцев, их опыта героического служения Отечеству. В качестве основного средства воспитания офицеров это рекомендовали делать А.В. Суворов и Наполеон Бонапарт [26, с. 29]. В допетровский период развития военной организации само понятие «патриотизм» в современном смысле отсутствовало, по сути, любовь к Отечеству, верность руководителю государства, готовность к защите родной земли формировали ратников Святослава, Александра Невского, Дмитрия Донского, Ивана Грозного как воинов-патриотов [27; 21]. Возникла особая военно-профессиональная культура, которая, органично сочетаясь с существующими в культуре русской цивилизации приоритетами обеспечения безопасности, определенными исторически, формировала средовые факторы социализации командных кадров армии России в духе преданности вере, царю и Отечеству.

Особая роль в передаче военного профессионализма средствами воинской культуры (книги, образцы документов, оружия, мощи воинов, причисленных к лику святых) принадлежит созданным коллекциям оружия (создаются с XII века). После победоносных войн вошло в обычай проводить выставки военных трофеев, в настоящее время существует развитая сеть музеев в Вооруженных силах России, которая используется в профессиональном воспитании военнослужащих в качестве субъекта воспитания [28; 29].

Во второй половине XIX века наблюдается существенный рост издания военно-исторической, служебной, статистической литературы для офицеров. Но недостаток педагогической подготовки командования заменял возможности её изучения, по словам видного военного педагога М.А. Уварова, «чтением вслух уставов, инструкций, «опытов командования» [26, с. 28].

Вторым источником профессионального воспитания офицеров российской армии являются официальные требования к их патриотическим качествам действующего законодательства и ведомственных нормативных документов. В Законе «О воинской обязанности и военной службе» закреплено требование к военнослужащим по развитию патриотических качеств [17].

Общевойсковые уставы ВС РФ в ст. 18 определяют, что: «Военнослужащий обязан проявлять патриотизм» [19, с. 13]. Требования к формированию патриотических качеств будущих офицеров в период обучения в военном вузе закреплены в ряде ведомственных нормативных документов, учебной и методической литературе. Так, в соответствии с положениями теории профессионального воспитания военнослужащих, изложенной в учебном пособии под ред. И.А. Алехина, государственно-патриотическое воспитание выделяется как отдельное направление воспитания, патриотическая, военно-профессиональная и социально-ценностная направленность воспитания – как его принцип [30, с. 155], а развитое чувство патриотизма – как ведущее качество офицера [30, с. 333]. Учебные пособия «Теория и практика воспитания военнослужащих» [31, с. 84] и «Теория и практика воспитательной работы» [32, с. 14] рассматривают государственно-патриотическое воспитание как главный фактор формирования офицера как человека-патриота, гражданина с развитыми патриотическими убеждениями, чувствами, готовностью к активным действиям для защиты интересов России.

Сказанное свидетельствует о том, что патриотическая идея, ценности, их нормативное закрепление на уровне идеологических установок и ценностей военных кадров создают тот ряд ценностей, которые, будучи интериоризированными в процессе профессионального воспитания, становятся идейно-ценностными основами профессионального воспитания.

Идейно-ориентированное профессиональное воспитание курсантов обеспечивает интериоризацию ими ценностей российского офицерства и формирование на их основе профессио-

нально необходимых качеств. Совокупность усвоенных ценностей обеспечивает формирование ценностных ориентаций как мировоззренческих ориентиров профессиональной деятельности, регуляторов и мотивов поведения будущих офицеров. К ним относятся, на наш взгляд, национальная идея патриотизма, идеалы военно-профессиональной деятельности офицера, устойчивые в своей основе, дополняемые своеобразно меняющимся культурно-историческим реалиям. Особенно это относится к ценностям офицерства, базовые идеи, ценности и социальные задачи которого мало подвержены сиюминутным переменам.

К идейно-ценностным основам современного профессионального воспитания необходимо, на наш взгляд, отнести:

1. Общественно-государственные (органичное единство общества и армии; государственность военно-профессиональной деятельности и ее субъектов; социальность военной службы).

2. Корпоративные (коллективизм и товарищество; воинская честь; служба по призванию).

3. Личностные (дисциплинированность, подчинение и ответственность; патриотизм; профессионализм и образование через всю жизнь).

4. Ментальные (духовность и нравственность; принадлежность к национальной культуре; оборонное сознание).

Безусловно, это не полный перечень ценностей. Серьезной проблемой, тормозящей дальнейшее развитие патриотического воспитания молодежи, является конституционный запрет на формирование общегосударственной идеологии [33, с. 7] и отсутствие общегосударственных ценностей, закрепленных законодательно.

Понимание необходимости идеологии и ценностей сегодня существует в научно-педагогическом сообществе, а в руководстве страны реализуется в политике и практике деятельности В.В. Путина, провозгласившего патриотическую направленность воспитания молодежи и определившего патриотизм в качестве национальной идеи России.

Важным истоком профессионального воспитания российских офицеров являются традиции, обычаи, ритуалы.

В ряде исследований советского периода очевидна неразделенность указанных понятий. Так, В.В. Пан считал, что традиция – это определенная система обычаев, обрядов, выражающих специфические стороны национальной жизни, которые колоритно проявляются в национальном быте [34, с. 118].

В.Д. Серых, подчеркивал, что они опираются на силу общественного мнения и то, что «ритуал по отношению к традиции, обычаю, обряду, церемонии может быть определен как своеобразные обрядово-церемониальные строго регламентированные действия и нормы поведения людей» [28, с. 6].

Отражая национальные боевые традиции русской армии, воинские ритуалы поддерживаются не только общественным мнением, но и силой закона [19; 28]. Важным признаком воинских традиций, обычаев, ритуалов является их идеологизация. Они базируются на национальной идее, идеологии офицерства как социальной группы профессиональных военных, передают их основные ценности и используются в данном смысле для профессионального воспитания будущих офицеров.

Распространенность и значимость вышеописанных регуляторов в современной курсантской среде исследована нами методом быстрой оценки с участием (БОУ).

Первый опрос, напомним, проводился в период «реформ» военного образования А. Сердюковым и Е. Приезжевой, когда на волне массовых сокращений офицеров, числа военных вузов и утраты курсантами уверенности в необходимости офицерства обществу. Второй – в условиях, когда обществом была заявлена значимость офицерской профессии.

Российский народ исторически формировался на основе русской культуры, за столетия совместной жизни его представители впитали ее особенности, общие характеристики приобрел этнический менталитет как «квинтэссенция культуры. В нем, по словам Б.С. Гершунского, воплощаются глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека. Именно менталитет определяет конкретные поступки людей, их отношение к различным сторонам жизни общества» [35, с. 21].

Ментальные особенности являются важным источником профессионального воспитания. Вместе с тем, они и естественный регулятор возможностей педагогических методов, форм и средств воспитания.

Они предопределяют особенности формирования еще одного истока формирования профессиональных качеств у офицеров российской армии – религиозной и светской веры.

Именно они формируют отношение человека к институту военной службы, определяют допустимость и моральность участия в военных действиях по защите Отечества, правила ведения войны.

Светская вера, связана с ожиданием истины, верой в светские ценности и идеалы. На ее базе формируется нерелигиозная система ценностей общества, включающая социально-групповые, этнические, научные теории, идеологии. Они связаны с доверием личности институтам гражданского общества, власти, социальным явлениям и процессам. Через светскую веру личность осмысливает свою жизнь, место в обществе и своей социальной группе. Значимость этого феномена для профессионального воспитания российских офицеров велика. Степень доверия основным институтам общества коррелирует с уровнем его эффективности.

В ходе исследования нами проводились опросы курсантов с целью определения степени их доверия различным социальным институтам.

Наиболее высокие уровни доверия в 2014 году зафиксированы нами в отношении Президента РФ (81,0%), церкви (42,9%), института армии (50,2), руководства вуза (52,0%), семьи (60,8%), сослуживцев (50,2%).

Важным источником формирования патриотизма у российских офицеров является природно-ландшафтная среда страны и культурно-образовательного пространства конкретного поселения, в котором проходит социализация и профессиональное воспитание будущих офицеров. По мнению В.С. Ефимова, С.В. Ермакова и В.А. Пригожих, нормативно-ценностный модус указанного пространства включает «нормы мышления, деятельности, поведения и морально-этические ценности основных социальных групп и слоев (категории добра и зла, ценности и общественного блага и вреда, образы идеального взрослого, критерии хорошей жизни, представления об исторических перспективах и др.)» [36, с. 47].

Патриотизм предполагает глубокую любовь к природе своего Отечества, является важным фактором профессионального воспитания. По мнению А.Н. Вырщикова, М.Б. Кусмарцева, В.И. Лутовинова, Г.Н. Филонова, «патриотизм в его традицион-

Таблица 1

Итоги БОУ обсуждений значимости воинских традиций
и распространенности выполнения ритуалов среди курсантов $\Sigma = 45$ чел

№ п/п		Признали значимость (в %) как					
		2010 г.			2015 г.		
		высокая	средняя	низкая	высокая	средняя	низкая
1	Традиции офицеров значимы	15,1	47,4	37,5	43,6	51,4	5,0
2	Необходимо соблюдать бытовые офицерские обычаи	20,3	38,4	41,3	37,8	43,1	19,1
3	Ритуалы значимы в патриотическом воспитании	19,1	40,0	40,9	43,2	40,3	16,5
4	Обязательность соблюдения традиций офицеров российской армии	17,8	39,9	42,3	44,1	52,2	3,7

ном понимании предполагает любовь к природной среде, в которой обитает человек» [37, с. 209]. Важными формами развития любви к отечественной природе, по мнению курсантов, является внутренний туризм – 28,6% опрошенных, рыбалка и охота – 56,7%, участие в экологической природоохранной деятельности – 23,1%.

Зарождающаяся из привязанности человека к знакомым природным ландшафтам, любви к «малой Родине», его смыслообразующие ценности становятся открытыми для формирования осознанной патриотической позиции любви к своему Отечеству.

Источником профессионального воспитания российских офицеров является так же российская государственная и военная символика. Она позволяет в знаковой форме обеспечивать идентификацию субъектов патриотических чувств с конкретными носителями государственно-патриотических ценностей. Указанная символика обладает большим воспитательным потенциалом (герб, флаг, гимн, знамена и штандарты частей, наградные знаки) и активно используется в патриотическом воспитании военнослужащих. В каждом подразделении символика представлена в комнатах досуга, в военном вузе – в клубах, Домах офицеров, музеях, наглядном оформлении территории военных городков и учебных центров.

По мнению ряда исследователей, «всякая нация нуждается в патриотической консолидации и соответствующей обществен-

но-политической символике, способной воздействовать на общественное мнение, способствовать национальной идентификации и национальному сплочению, порождать патриотические чувства» [37, с. 222].

К знакам и символам профессионального воспитания офицеров относятся и национальные символы (Александр Невский, Иван Грозный, г. Сталинград, А. Покрышкин, Г. Жуков и др.). Их значимость подтверждают опросы курсантов о месте людей – национальных символов в сознании молодежи. А.С. Пушкин – 93,2%, М.В. Ломоносов – 91,4%, С.П. Королев – 83,4%, Г.К. Жуков – 82,4%, А.В. Суворов – 94,6%, Петр I – 89,7%.

Таким образом, подводя итоги, отметим два важнейших положения:

1. В современных социокультурных условиях патриотизм является идейно-ценностной основой профессионального воспитания российских офицеров, определяющей его направленность и содержание.

2. Основными истоками их профессионального воспитания являются: изучение военной истории; официальное нормативное закрепление требований к патриотическим качествам офицера; традиции, обычаи, ритуалы российского народа и его армии; российский этнический менталитет, религиозная и светская вера россиян, российская природа, поселенческая инфраструктура и культурно-образовательное пространство военного вуза.

Библиографический список

1. Путин В.В. *Выступление на приеме в честь выпускников военных академий*. Available at: www.kremlin.ru/events/president/news/46078
2. *Психология и педагогика высшей военной школы*. Под редакцией А.В. Барабанщикова. Москва: Воениздат, 1989.
3. Барабанщиков А.В., Давыдов В.П., Конюхов Н.И., Феденко Н.Ф. *Методика исследования проблем военной педагогики и психологии*. Москва: ВПА им. В.И. Ленина, 1987.
4. *Военная педагогика*. Под ред. О.Ю. Ефремова. Санкт-Петербург: Питер, 2014: 640.
5. *Профессия офицер*. Москва: Воениздат, 1982.
6. *Об органах воспитательной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации*: Приказ Министра обороны Российской Федерации № 70, 2004.
7. *Теория и практика воспитания военнослужащих*. Под общей редакцией Н.И. Резника. Москва: ГУВР ВС РФ, 2005.
8. Заец О.Г. *Повышение эффективности профессионального воспитания курсантов военно-инженерных вузов*. Диссертация кандидата педагогических наук. Москва, 2014.
9. Приходько А.М. *Оптимизация профессионального воспитания курсантов вузов внутренних войск МВД России*. Диссертация кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2006.
10. Ласько П.А. *Социально-профессиональное воспитание курсантов учебных центров МВД России в процессе первоначальной профессиональной подготовки*. Диссертация кандидата педагогических наук. Кострома 2004.
11. Маяковская Н.В. *Профессиональное воспитание будущего врача в медицинском вузе на основе аксиологического подхода*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Шуя, 2012.
12. Макарова О.Ю. *Педагогическая система профессионального воспитания студентов медицинских вузов*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Казань, 2014.
13. Орлов В.Ф. *Профессиональное воспитание: проблемы и технологии*. Профессиональное образование. 2004; 11: 15 – 16.
14. Титов Ю.П. *Хрестоматия по истории государства и права России*. Москва: Проспект, 1999: 472.
15. Писарькова Л.Ф., Данилина Г.Я. *История России. XVII–XIX вв.* Москва: Вербум-М, 2003.
16. Игнатьев А.А. *Пятьдесят лет в строю*. Москва: Воениздат, 1986.
17. *О воинской обязанности и военной службе*. Федеральный закон № 53-ФЗ, 1998.
18. *О статусе военнослужащих*. Федеральный закон № 76-ФЗ, 1998.
19. *Об утверждении общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации*. Указ Президента РФ № 1495, 2007.
20. Калякин В.В., Лопуха А.Д., Лопуха Т.Л., Трофимов И.В. *Формирование оборонного сознания у молодежи в процессе государственно-патриотического воспитания*. Новосибирск: НВВКУ, 2011.
21. Лопуха А.Д. *Теоретические основы современной системы воспитания патриотизма военных кадров*. Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2001.
22. Никандров Н.Д. *Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий*. Москва: Гелиос АРВ, 2000.
23. Шурбе В.З., Калякин В.В., Лопуха Т.Л. *Молодое поколение и молодое пополнение*. Новосибирск: НВВКУ, 2010.
24. Гуслякова Л.Г., Говорухина Г.В. Трансформация смыслообразующих ориентаций молодежи (2003-2013 годы). *Образование и социальное развитие региона*. 2014; 1: 51 – 59.
25. Джуринский А.Н. *История педагогики древнего и средневекового мира*. Москва: Совершенство, 1999.
26. *Антология военно-педагогической мысли России*. Под ред. Е.А. Соколовой. Новосибирск: изд-во НВВКУ, 1991.
27. *Военная педагогика*. Под ред. А.А. Башлакова. Москва: Изд-дом «Красная Звезда», 2003.
28. Серых В.Д. *Воинские ритуалы*. Москва: Воениздат, 1986.
29. *На службе Отечеству. Об истории Российского государства и армии, традициях, правовых и морально-психологических основах военной службы*. Под ред. В.А. Золотарева и А.В. Черняева. Москва: Воениздат, 1997.
30. *Военная педагогика*. Под общ. Ред. И.А. Алехина. Москва: ВУ МО РФ, 2007.
31. *Теория и практика воспитания военнослужащих*. Под общ.ред. Н.И. Резника. Москва: ГУВР ВС РФ, 2005.
32. *Теория и практика воспитательной работы*. Под ред. С.А. Чернова. Новосибирск: НВВКУ, 2009.
33. *Конституция Российской Федерации*. Москва, 2017.
34. Пан В.В. *Социалистическая интернационализация национальной жизни народов Сибири*. Томск: Томский университет, 1976.
35. Гершунский Б.С. *Образование в культуре и культура образования. Материалы Всероссийской научной конференции*. Новосибирск: НИИ Философии образования НГПУ, 2002; 1.
36. Ефимов В.С., Ермаков С.В., Пригожих В.А. Культурно-образовательное пространство города и становление человека: проблемы, проект, реализация. *Образование и социальное развитие региона*. 1999; 3 – 4: 43 – 55.
37. Вырщиков А.Н., Кусмерцев М.Б., Лутовинов В.И., Филонов Г.Н. *Воспитание патриотизма в условиях социальных перемен: теоретико-методологические и прикладные основы*. Под общ. Ред. С.В. Дармодахина и А.К. Быкова. Москва: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2007.

References

1. Putin V.V. *Vystuplenie na prieme v chest' vypusknikov voennykh akademij*. Available at: www.kremlin.ru/events/president/news/46078
2. *Psikhologiya i pedagogika vysshej voennoj shkoly*. Pod redakciej A.V. Barabanshikova. Moskva: Voenizdat, 1989.
3. Barabanshikov A.V., Davydov V.P., Konyuhov N.I., Fedenko N.F. *Metodika issledovaniya problem voennoj pedagogiki i psikhologii*. Moskva: VPA im. V.I. Lenina, 1987.

4. *Voennaya pedagogika*. Pod red. O.Yu. Efremova. Sankt-Peterburg: Piter, 2014: 640.
5. *Professiya oficer*. Moskva: Voenizdat, 1982.
6. *Ob organah vospitatel'noj raboty v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii*: Prikaz Ministra oborony Rossijskoj Federacii № 70, 2004.
7. *Teoriya i praktika vospitaniya voennosluzhaschih*. Pod obschej redakciej N.I. Reznika. Moskva: GUVR VS RF, 2005.
8. Zaec O.G. *Povyshenie effektivnosti professional'nogo vospitaniya kursantov voenno-inzheneryh vuzov*. Dissertaciya kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2014.
9. Prihod'ko A.M. *Optimizaciya professional'nogo vospitaniya kursantov vuzov vnutrennih vojsk MVD Rossii*. Dissertaciya kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2006.
10. Las'ko P.A. *Social'no-professional'noe vospitanie kursantov uchebnyh centrov MVD Rossii v processe pervonachal'noj professional'noj podgotovki*. Dissertaciya kandidata pedagogicheskikh nauk. Kostroma 2004.
11. Mayakovskaya N.V. *Professional'noe vospitanie buduschego vracha v medicinskom vuze na osnove aksiologicheskogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Shuya, 2012.
12. Makarova O.Yu. *Pedagogicheskaya sistema professional'nogo vospitaniya studentov medicinskih vuzov*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2014.
13. Orlov V.F. *Professional'noe vospitanie: problemy i tehnologii*. Professional'noe obrazovanie. 2004; 11: 15 – 16.
14. Titov Yu.P. *Hrestomatiya po istorii gosudarstva i prava Rossii*. Moskva: Prospekt, 1999: 472.
15. Pisar'kova L.F., Danilina G.Ya. *Istoriya Rossii. XVII-XIX vv*. Moskva: Verbum-M, 2003.
16. Ignat'ev A.A. *Pyat' desyat let v stroyu*. Moskva: Voenizdat, 1986.
17. *O voinskoj obyazannosti i voennoj sluzhbe*. Federal'nyj zakon № 53-FZ, 1998.
18. *O statute voennosluzhaschih*. Federal'nyj zakon № 76-FZ, 1998.
19. *Ob utverzhenii obschevoinskih ustavov Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii*. Ukaz Prezidenta RF № 1495, 2007.
20. Kalyakin V.V., Lopuha A.D., Lopuha T.L., Trofimov I.V. *Formirovanie oboronno go soznaniya u molodezhi v processe gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya*. Novosibirsk: NVVKU, 2011.
21. Lopuha A.D. *Teoreticheskie osnovy sovremennoj sistemy vospitaniya patriotizma voennyh kadrov*. Novosibirsk: Novosib. gos. un-t, 2001.
22. Nikandrov N.D. *Rossiya: socializaciya i vospitanie na rubezhe tysyacheletij*. Moskva: Gelios ARV, 2000.
23. Shurbe V.Z., Kalyakin V.V., Lopuha T.L. *Molodoe pokolenie i molodoe popolnenie*. Novosibirsk: NVVKU, 2010.
24. Guslyakova L.G., Govoruhina G.V. *Transformaciya smyslozhiznennyh orientacij molodezhi (2003-2013 gody)*. *Obrazovanie i social'noe razvitiye regiona*. 2014; 1: 51 – 59.
25. Dzhurinskij A.N. *Istoriya pedagogiki drevnego i srednevekovogo mira*. Moskva: Sovershenstvo, 1999.
26. *Antologiya voenno-pedagogicheskoy mysli Rossii*. Pod red. E.A. Sokolkova. Novosibirsk: izd-vo NVVKU, 1991.
27. *Voennaya pedagogika*. Pod red. A.A. Bashlakova. Moskva: Izd-dom «Krasnaya Zvezda», 2003.
28. Seryh V.D. *Voinskie ritualy*. Moskva: Voenizdat, 1986.
29. *Na sluzhbe Otechestvu. Ob istorii Rossijskogo gosudarstva i armii, tradiciyah, pravovyh i moral'no-psihologicheskikh osnovah voennoj sluzhby*. Pod red. V.A. Zolotareva i A.V. Chernyaeva. Moskva: Voenizdat, 1997.
30. *Voennaya pedagogika*. Pod obsch. Red. I.A. Alehina. Moskva: VU MO RF, 2007.
31. *Teoriya i praktika vospitaniya voennosluzhaschih*. Pod obsch.red. N.I. Reznika. Moskva: GUVR VS RF, 2005.
32. *Teoriya i praktika vospitatel'noj raboty*. Pod red. S.A. Chernova. Novosibirsk: NVVKU, 2009.
33. *Konstituciya Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2017.
34. Pan V.V. *Socialisticheskaya internacionalizaciya nacional'noj zhizni narodov Sibiri*. Tomsk: Tomskij universitet, 1976.
35. Gershunskij B.S. *Obrazovanie v kul'ture i kul'tura obrazovaniya. Materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii*. Novosibirsk: NII Filosofii obrazovaniya NGPU, 2002; 1.
36. Efimov V.S., Ermakov S.V., Prigozhih V.A. *Kul'turno-obrazovatel'noe prostranstvo goroda i stanovlenie cheloveka: problemy, proekt, realizaciya*. *Obrazovanie i social'noe razvitiye regiona*. 1999; 3 – 4: 43 – 55.
37. Vyrschikov A.N., Kusmercev M.B., Lutovinov V.I., Filonov G.N. *Vospitanie patriotizma v usloviyah social'nyh peremen: teoretiko-metodologicheskie i prikladnye osnovy*. Pod obsch. Red. S.V. Darmodahina i A.K. Bykova. Moskva: Gos. NII sem'i i vospitaniya, 2007.

Статья поступила в редакцию 15.03.18

УДК 378

Dorofeev E.M., senior teacher, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov, (Novorossiysk, Russia),
E-mail: 79180401222@yandex.ru

STRUCTURAL AND PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF ECONOMIC CULTURE OF CADETS OF NAVIGATSKOY SCHOOL OF THE MARINE UNIVERSITY IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF SELF-CONTROL. The article examines a problem of developing a structural and pedagogical model for the formation of the economic culture of high school students in the process of developing self-monitoring through audiovisual technologies in the conditions of the educational process of the Naval School of the Admiral F.F. Ushakov. The structural pedagogical model of the formation of the cadet's economic culture makes it possible to raise the efficiency of the educational process, to prepare graduates for adaptation in the economic community. The presented model is used in conditions of realization of the mandatory standard. The article formulates the criteria that reflect the specifics of the formation of economic knowledge, economic thinking and economic activity of high school students. Criteria for the formation of economic culture are disclosed through a number of indicators that reflect the level of development of self-control of all subjects and objects of the educational process. The presented material allows to draw a conclusion that the process of modern education of cadets, aimed at the formation of an economic culture through audiovisual technologies, makes it possible to effectively implement the GEF requirements for graduates of a new school.

Key words: economic culture, self-control, model, modeling, economic thinking, economic activity, economic consciousness.

Е.М. Дорофеев, ст. преп., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск,
E-mail: 79180401222@yandex.ru

СТРУКТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАДЕТОВ НАВИГАЦКОЙ ШКОЛЫ МОРСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ САМОКОНТРОЛЯ

В статье рассматривается проблема разработки структурно-педагогической модели формирования экономической культуры старшеклассников в процессе развития самоконтроля посредством аудиовизуальных технологий в условиях образовательного процесса Навигацкой школы Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова. Структурно-педагогической модель формирования экономической культуры кадетов позволяет повысить эффективность воспитательного процесса, подготовить выпускников к адаптации в экономическом сообществе. Разработанная модель ре-

ализована в условиях прохождения обязательного стандарта. В статье сформулированы критерии, которые отражают специфику формирования экономических знаний, экономической культуры мышления и экономической деятельности старшеклассников. Критерии формирования экономической культуры раскрыты через ряд признаков, отражающих уровень развития самоконтроля всех субъектов и объектов образовательного процесса. Представленный материал позволяет сделать вывод, что процесс современного образования кадетов, направленный на формирование экономической культуры посредством аудиовизуальных технологий позволяет эффективно реализовать требования ФГОС, предъявляемые к выпускникам новой школы.

Ключевые слова: экономическая культура, самоконтроль, модель, моделирование, экономическое мышление, экономическая деятельность, экономическое сознание.

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения поставил новые цели и определил новые ценности в образовании, в числе которых экономические компетенции. Целью экономического образования сегодня становится познавательное, личностное, общекультурное развитие личности обучающихся, которое направлено на формирование социальных компетентностей для адаптации в современном обществе. Главным в процессе экономического образования всегда был и остается обучающийся, учитель при этом выступает не в роли носителя информации и её хранителя, а как тьютор, помогающий выстроить траектории экономического познания для своего подопечного.

В настоящее время уделяется много внимания инновационным образовательным моделям, которые рассматриваются в рамках уже известных образовательных технологий. Например, рассматривая проблемы формирования экономической культуры, несложно заметить множество новых современных подходов к воспитанию и развитию обучающихся. Сегодня любую новую модель образования невозможно представить без функциональной контролирующей деятельности обучающихся в среде аудиовизуальных технологий. Аудиовизуальные технологии в экономическом образовании выступают дидактическими средствами, которые обуславливают активизацию экономической конструктивной деятельности, формируя, тем самым, личностные качества обучающихся [1].

Применение аудиовизуальных технологий уводит авторитарный стиль обучения со сцены современного обучения, отдавая приоритет самостоятельности действий обучающихся. Деятельность обучающихся становится более осмысленной, целенаправленной, самостоятельной, контролируемой. Использование аудиовизуальных технологий в процессе формирования и развития экономической культуры весьма сложный процесс, который всецело зависит от компетентного моделирования сотрудничества.

Несомненно, что для достижения цели – формирования экономической культуры в процессе развития самоконтроля средствами аудиовизуальных технологий, – необходимо четко смоделировать каждый этап обучающей экономической деятельности. Многие учёные делали попытки классификации этапов экономической деятельности и сошлись во мнении, что каждый этап должен иметь свою тактическую цель, которую старшеклассник четко видит и осмысливает, в которой он видит личную потребность [2].

Каждый этап экономической деятельности, в которой задействованы аудиовизуальные технологии, должен быть чётко самомотивирован самим обучающимся. По своей сущности экономическая деятельность на каждом этапе является творческой, исследовательской. На каждом этапе экономической деятельности обучающийся должен получать новые базовые экономические знания, которые им запланированы. Это очень важно, ведь быстро устаревающие знания, появление новых видов деятельности делают заучивание определенного объема информации бессмысленным. Знания приходится все время обновлять. Значит, этому необходимо учить.

Поэтому в основу модели формирования экономической культуры в процессе развития самоконтроля средствами аудиовизуальных технологий в экономическом образовании положены такие методологические подходы как: системно-деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный, культурологический [3].

Модель формирования экономической культуры в процессе развития самоконтроля средствами аудиовизуальных технологий ориентирована на достижение целей самих кадетов Навигацкой школы морского вуза, и именно поэтому уникальна. Педагогическая модель интересна и тем, что в процессе развития когнитивного самоосознания, мотивационно-потребностной самооценки и системно-деятельностного саморегулирования формирует комплекс экономических компетенций (экономические знания, экономическое мышление, экономическое направлен-

ность), а также приобретает опыт экономической деятельности и опыт непрерывного овладения современными аудиовизуальными средствами.

Рассмотрим классификацию педагогических моделей по доминирующей деятельности обучающихся: практико-ориентированная, исследовательская педагогическая, информационно-педагогическая, творческая педагогическая, личностная педагогическая [4].

Практико-ориентированная педагогическая модель нацелена на получение продукта, в которой заинтересованы сами обучающиеся. Практико-ориентированная педагогическая модель предполагает рассмотрение конкретного вида результата деятельности всех кто участвует в образовательном процессе, например:

- проект закона в экономике или свода правил;
- модель какого-то объекта, процесса доказательства;
- конструкторское экономическое задание и т. д.

Исследовательская педагогическая модель по структуре напоминает подлинно научное исследование. Она потребует работы по определенному алгоритму:

- постановка проблемы;
- формулировка гипотезы;
- планирование действий;
- сбор данных, их анализ и синтез, сопоставление с известной информацией;
- подготовка и написание обобщения (альбома, отчета и т. д.);
- защита результатов исследований.

Информационная педагогическая модель направлена на поиск и обработку информации по какой-нибудь конкретной проблеме.

Творческая педагогическая модель отличается своим нетрадиционным подходом и оформлением результатов (презентации, стенгазеты экономического содержания, видеофильмы и т. п.).

Личностная педагогическая модель предполагает конструирование и внедрение личностной образовательной траектории для каждого обучающегося. Эта модель наиболее сложна в работе учителя, но интересна для обучающихся. Участники процесса образования берут на себя обязанность взять на себя роль известного ученого, экономиста, или другого героя, интересного для подражания. Интересен здесь и результат проекта, который остается неизвестным, открытым для самого ученика.

Анализ различных источников и интервьюирование учителей показали, что каждый учитель сам выбирает удобную для него педагогическую модель и результативную форму работы, но основной целью организации учебной деятельности всегда является формирование навыков самостоятельного управления деятельностью, когда обучающиеся учатся самооценки, саморегулированию деятельности, самоосознания информации.

Педагогическая модель формирования экономической культуры кадетов Навигацкой школы морского вуза в процессе развития самоконтроля средствами аудиовизуальных технологий предусматривает коллективную, персональную и групповую образовательную экономическую деятельность. Рассмотрим преимущества каждой из данных форм работы. Преимущества персональной экономической деятельности:

- план работы, предусматривающей выполнение задания, должен следовать четкому алгоритму действий;
- у старшеклассников развивается чувство ответственности и самости: самоконтроль, самооценка, саморегуляция, самоосознание;
- старшеклассник приобретает на каждом этапе экономической учебной деятельности опыт максимально приближенный к реальным ситуациям в экономическом сообществе.

Перечислим некоторые преимущества групповой деятельности, в процессе которой у участников группы формируются навыки сотрудничества:

- выполнение задания может быть рассмотрено с разных точек зрения;



Рис. 1. Педагогическая модель формирования экономической культуры в процессе развития самоконтроля средствами аудиовизуальных технологий

– каждый этап учебной экономической деятельности дарит учащимся возможность поучаствовать в качестве ситуативного лидера, и, тем самым приобрести опыт руководителя;

– в группе во время коммуникативных отношений может иметь место соревновательный элемент, который помогает развивать самомотивацию.

Коллективная экономическая деятельность обучающихся, предусмотренная в авторской педагогической модели, предполагает следующий алгоритм действий:

- организация и подготовка к деятельности;

рентоспособность, а вместе с ним моральная и психологическая выносливость. Толерантность к конкуренции в мире экономических взаимоотношений указывает на умение человека именно преодолевать критические ситуации ценой кропотливой деятельности. В связи с чем, в школьном образовании необходимо уделять особое внимание этим качествам, развивая тем самым все компоненты экономической культуры (см. таблицу 1).

Таким образом, педагогическая модель формирования экономической культуры в процессе развития самоконтроля средствами аудиовизуальных технологий предполагает наличие

Таблица 1

Критерии и компоненты экономической культуры педагогической модели формирования экономической культуры в процессе развития самоконтроля средствами аудиовизуальных технологий

Критерии	Компоненты	
	Экономическая культура	Самоконтроль
Социально-когнитивный.	Экономические знания	Когнитивная самосознание.
Потребностно-нравственный.	Экономическое мышление. Экономическая направленность.	Мотивационно-потребностная самооценка.
Адаптационно-деятельностный.	Экономическая деятельность.	Системно-деятельностная саморегуляция.

- составление предварительного плана;
- определение участников, методов, приемов исследования;
- разработка программы исследования;
- сбор и изучение необходимой информации;
- непосредственное исследование на основе применения методов наблюдения, эксперимента, анализа и синтеза;
- составление названия исследовательского задания;
- защита результатов исследования;
- самооценка, оценка и рефлексия.

Экономическая деятельность при обучении базовых вопросов экономики может стать как отдельным этапом учебного занятия, так и более продолжительной целенаправленной работой ограниченной во времени, например, день, урок и пр.

Таким образом, педагогическая модель формирования экономической культуры кадетов Навигационной школы морского вуза в процессе развития самоконтроля средствами аудиовизуальных технологий предусматривает организацию такой экономической деятельности:

- которая для обучающихся является целенаправленной и самостоятельной; которая осуществляется под гибкой инструкцией педагога;
- которая направлена на решение исследовательской социально-значимой экономической проблемы;
- которая развивает компетенции самости.

Исследуя педагогические условия формирования системы ценностей в школьном мире замечено, что ценности, присущие классической рыночной экономике, в образовании практически не рассматриваются. Сегодня трактовка целевых установок образования по-прежнему содержит дефиниции «передача знаний» и «развитие навыков». Современные школьные программы скромно, но уже рассматривают подготовку обучающихся к адаптации в мире экономики. В настоящее время экономическая культура описана в психолого-педагогической литературе небольшим числом ключевых признаков и критериев.

Причиной тому, возможно, является некоторая нестабильность экономических отношений, которые стабилизируются благодаря рациональным расчетам предпринимателей и управленческого экономического корпуса, составляющих экономическое сообщество, активно вовлекающее всех людей. Действительно, экономическое сообщество требует от граждан постоянного риска во время принятия решений в меняющихся ситуациях, нововведениях. Поэтому такие качества как предприимчивость, принуждение, способность к риску, сопровождающееся обязательно проявлением самоконтроля, самооценки, рефлексии, являются важным для адаптации в экономическом сообществе и современной жизни. Но это качество личности можно назвать лишь «нежданным гостем» в школьном образовании, а не «культивируемым ростком», который необходимо привить обучающимся старших классов как элемент адаптации к будущей самостоятельной жизни.

В экономическом сообществе постоянно присутствует процесс маневрирования. Следовательно, к компонентам экономической культуры необходимо отнести такое качество как конку-

моральных установок, экономических ценностей и отношений, базирующихся на экономических знаниях. Экономические знания специфичны по своей природе и требуют от человека умений работать с аудиовизуальной информацией. Но современное образование не фокусирует внимание на формировании умений систематизировать и анализировать информацию, сегодня акцентируется внимание лишь на поиске информации и распознавании взаимоотношений между полученной аудиовизуальной информацией.

Однако в повседневной жизни выпускников ждет встреча с экономическими событиями и ситуациями, встреча с экономическими традициями, ценностями предпринимательской культуры. В связи с чем, формирование экономической культуры кадетов немисливо без установки конкретных базовых позиций, конкретной самомотивации, необходимых для адаптации в обществе.

Сложности формирования экономической культуры кадетов и ее компонентов затруднено на постсоветском пространстве по ряду известных всем причин. Сегодня мир экономики и экономических взаимоотношений нельзя рассматривать в ограниченном пространстве: в отдельной взятой области, в отдельно взятом государстве и пр. Инновационные экономические взаимоотношения требуют нового экономического мышления. Именно экономическое мышление во все времена определяло уровень экономической культуры и экономической стратегии. Несмотря на то, что российская экономическая культура по многим параметрам отстает от культуры современной рыночной экономики, нетрудно заметить, что высокий уровень экономического мышления человека обеспечивает ему высокий уровень жизни.

Важным компонентом экономической культуры И. В. Брызгалов [5] считает сотрудничество, которое достигается коммуникабельностью. Только благодаря сотрудничеству утверждает автор докторской диссертации можно разрешить ряд экономических проблем, найти компромисс между конкурентами и пр. Сотрудничество в мире экономики является ценностным качеством человека, который должен проявляться на каждом этапе формирования экономической культуры (см. рисунок 2).

Таким образом, разработанная педагогическая модель формирования экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля средствами аудиовизуальных технологий является многокомпонентной и многоэтапной системой обеспечивающей цельный и последовательный процесс формирования экономической культуры как части общей культуры нашего общества, направленной на:

- понимание экономической политики нашего государства и экономической мировой системы;
- повышение интереса и толерантно-критического отношения к экономической жизни нашего общества;
- самостоятельное приобретение экономических знаний и умений применять их, используя опыт владения современными аудиовизуальными технологиями;
- повышение уровня сформированности таких базовых экономических качеств, как саморегуляция, трудолюбие, предприимчивость, самоорганизованность, самосознание себя в экономическом сообществе.

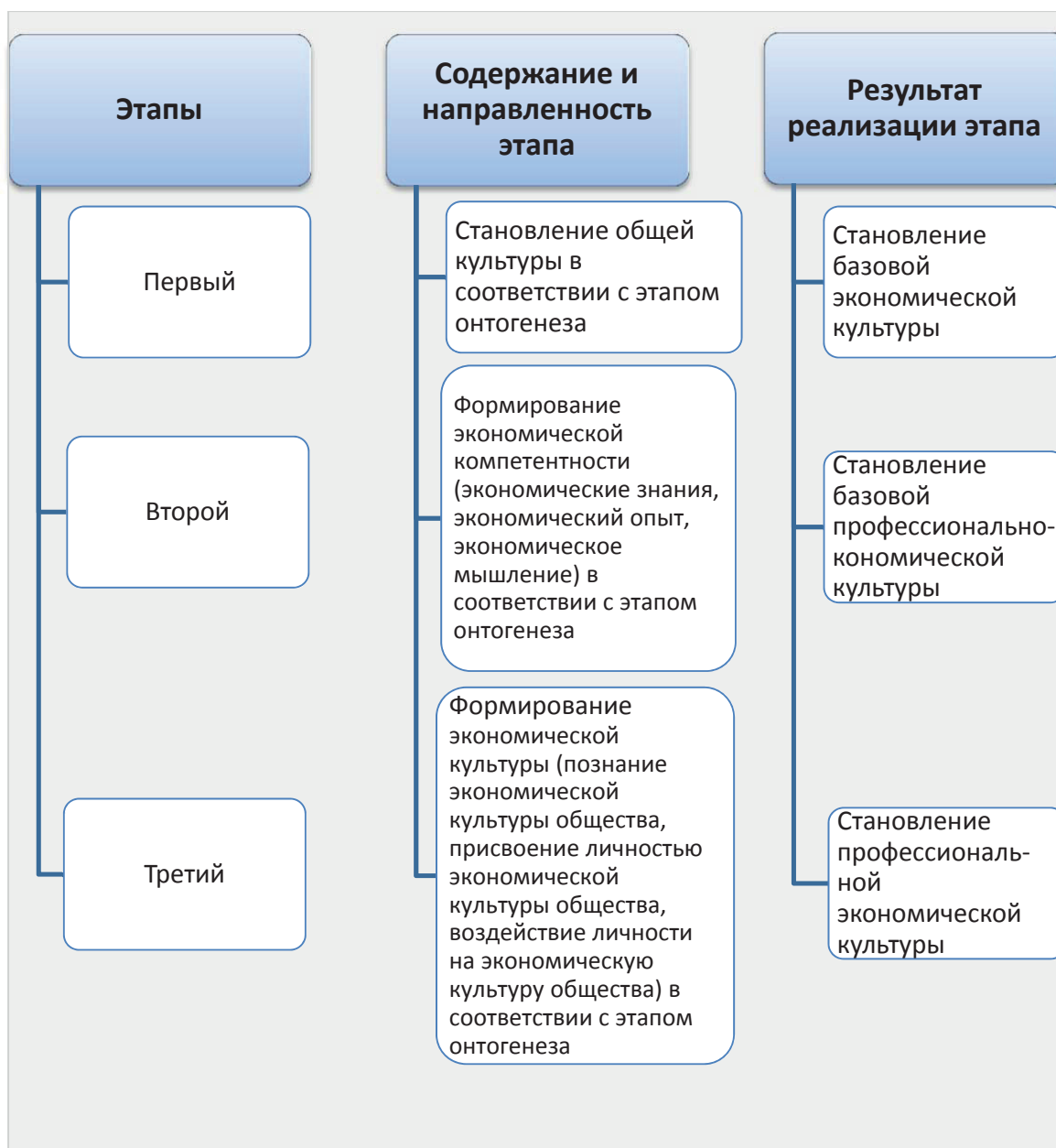


Рис. 2. Этапы формирования базовой экономической культуры (по И. В. Брызгалову)

Библиографический список

1. Дорофеев Е.М. Содержательные особенности формирования экономической культуры в образовательных учреждениях. *Конструктивные педагогические заметки*. 2017; Т. 3; № 5 (8): 101 – 108.
2. Дорофеев Е.М. Информационно-коммуникационная культура: проблемы воспитания. *Актуальные вопросы обучения информатике в высшей и средней школе: материалы Всероссийской научно-практической конференции (16 ноября 2017 г.): электронное научное издание*. Новосибирск, Куйбышев: Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та, 2017: 80 – 85.
3. Томилин А.Н. Методика самооценки патриотических качеств личности. *Конструктивные педагогические заметки*. 2016; 4 (5): 77 – 83.
4. Фоменко С.И., Шаталова Н.П. Проектирование поля мотивации при подготовке военных кадров. *В мире научных открытий*. 2014; 11.11 (59): 4437 – 4445.
5. Брызгалов И.В. *Педагогическая система формирования базовой культуры личности*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Майкоп, 2010.

References

1. Dorofeev E.M. Soderzhatel'nye osobennosti formirovaniya `ekonomicheskoy kul'tury v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. *Konstruktivnye pedagogicheskie zametki*. 2017; T. 3; № 5 (8): 101 – 108.
2. Dorofeev E.M. Informacionno-kommunikacionnaya kul'tura: problemy vospitaniya. *Aktual'nye voprosy obucheniya informatike v vysshej i srednej shcole: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (16 noyabrya 2017 g.): `elektronnoe nauchnoe izdanie*. Novosibirsk, Kujbyshev: Kujb. fil. Novosib. gos. ped. un-ta, 2017: 80 – 85.
3. Tomilin A.N. Metodika samoocenki patrioticheskikh kachestv lichnosti. *Konstruktivnye pedagogicheskie zametki*. 2016; 4 (5): 77 – 83.
4. Fomenko S.I., Shatalova N.P. Proektirovanie polya motivacii pri podgotovke voennykh kadrov. *V mire nauchnykh otkrytij*. 2014; 11.11 (59): 4437 – 4445.
5. Bryzgalov I.V. *Pedagogicheskaya sistema formirovaniya bazovoj kul'tury lichnosti*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Majkop, 2010.

Статья поступила в редакцию 07.03.18

УДК 378

Dronova E.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: dronova_ekn@altspu.ru

THE PREZI.COM WEB-SERVICE IN THE DEVELOPMENT OF ICT-COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS. The article is dedicated to the development of ICT competence of future computer science teachers through the development of the Prezi.com web-service, designed to develop interactive multimedia presentations with a non-linear structure. The work reveals the basics of the concept of ICT competence of the teacher as its orientation to the practical use of information and communication technologies in the teaching process. The theoretical substantiation of the importance of using the Prezi.com web-service in the educational process is given. The author's technique of studying the Prezi.com by the students of a pedagogical university – future teachers of computer science – is described. The paper presents the results of the students' reflection after studying the Prezi.com web-service.

Key words: teacher's ICT competence, computer presentation, multimedia presentation, interactive presentation, Prezi presentation, web-service, Prezi.com web-service.

Е.Н. Дронова, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,
E-mail: dronova_ekn@altspu.ru

ВЕБ-СЕРВИС PREZI.COM В РАЗВИТИИ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

Статья посвящена развитию ИКТ-компетентности будущих учителей информатики посредством освоения ими веб-сервиса Prezi.com, предназначенного для разработки интерактивных мультимедийных презентаций с нелинейной структурой. Раскрывается сущность понятия ИКТ-компетентности учителя как ориентации его на практическое использование информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе. Приводится теоретическое обоснование значимости использования веб-сервиса Prezi.com в учебном процессе. Описана авторская методика изучения веб-сервиса Prezi.com студентами педагогического вуза – будущими учителями информатики. Представлены результаты проведенной рефлексии у студентов после изучения ими веб-сервиса Prezi.com.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность учителя, компьютерная презентация, мультимедийная презентация, интерактивная презентация, презентация Prezi, веб-сервис, веб-сервис Prezi.com.

Внедрение образовательных стандартов нового поколения, базирующихся на компетентностном подходе, является объективной необходимостью, которая обусловлена изменениями самого общества – оно становится информационным. Современное общество характеризуется возрастанием роли информации и информационных технологий в жизни людей. Происходящая информатизация общества влияет на все его сферы, в том числе и на сферу образования.

В частности, современный учитель должен органично использовать все преимущества информационных и коммуникационных технологий в обучении «своей» дисциплины и быть способным воспитать у обучающихся потребность реализовать эти технологии на практике. Поэтому сегодня важным является периодическое повышение квалификации учителей в области совершенствования их ИКТ-компетентности, а также развитие ИКТ-компетентности студентов педагогических вузов.

Раскрывая сущность ИКТ-компетентности учителя, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор М.П. Лапчик в своей монографии «ИКТ-компетентность педагогических кадров» подчеркивает, что «ИКТ-компетентность – в значительной степени не только знаниевая, но 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» [1, с. 13]. Иными словами, ИКТ-компетентность учителя характеризуется его ориентацией на практическое использование информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе.

В данной статье мы остановимся на использовании в учебном процессе такой информационной технологии, как веб-сервис Prezi.com.

Задачи данной работы:

- теоретически обосновать значимость использования веб-сервиса Prezi.com в учебном процессе;
- описать методику изучения веб-сервиса Prezi.com студентами педагогического вуза – будущими учителями информатики;
- описать результаты проведенной рефлексии у студентов после изучения ими веб-сервиса Prezi.com.

Веб-сервис Prezi.com – это облачный сервис, который служит для создания интерактивных мультимедийных презентаций с нелинейной структурой. Интерактивность презентаций

Prezi означает возможность реализации взаимодействия с ними пользователей. Мультимедийность презентаций Prezi означает доступность вставки в них различных видов информации (прежде всего текста, графики, звука и видео). Нелинейность структуры презентаций Prezi принципиально отличает их от «классических» презентаций PowerPoint и Impress: в Prezi основные эффекты связаны не с переходом от слайда к слайду, а с увеличением отдельных частей одного слайда.

Использование в учебном процессе презентаций Prezi с нелинейной структурой способствует решению важнейшей дидактической задачи: систематизации учебного материала, установлению взаимосвязей между рассматриваемыми явлениями, пониманию структуры и принципов функционирования разного рода систем. В сравнении с Prezi презентации PowerPoint и Impress уступают по своим инструментальным возможностям в решении этой задачи: на слайдах PowerPoint Impress при соблюдении эргономических требований к оформлению можно разместить лишь небольшой объем информации, причём порой приходится обрывать её на полуслове, переходя от слайда к слайду; Prezi, наоборот, позволяет расположить информацию полно и целостно, её «формат позволяет схематично представить любые классификации, логические отношения, взаимосвязи или иерархии» [2, с. 127].

Кроме этого, нелинейность структуры презентаций Prezi, основанная на технологии масштабирования, позволяет пользователю просматривать её необязательно по тому пути, который задал разработчик [2]. Поэтому презентации Prezi обладают большим потенциалом в реализации личностно-ориентированного обучения.

Презентации Prezi в сравнении с классическими презентациями PowerPoint Impress отличаются ещё и эффектной подачей информации [3]. Эти презентации имеют оригинальный, необычный внешний вид и помогают привлечь внимание аудитории.

Ещё одним аргументом в обосновании целесообразности использования веб-сервиса Prezi.com в учебном процессе является возможность организации совместной работы в данном сервисе. Работая над презентацией Prezi, можно открыть доступ для совместного редактирования другим пользователям, что позволяет повысить эффективность обучения за счет включения учащихся в совместную познавательную и творческую деятельность [4]. Простота инструментария сервиса Prezi.com, наличие шаблонов и возможность их редактирования позволяют учащимся легко включиться в работу над созданием презентаций в Prezi.

Несмотря на достоинства и педагогический потенциал веб-сервиса Prezi.com освоение его и использование в практике часто сопряжено с трудностями.

Одной из основных проблем, с которой сталкиваются учителя в ходе изучения данного сервиса, – это англоязычный интерфейс. Данная проблема усугубляется ещё и дефицитом русскоязычной методической литературы, посвященной работе в данном сервисе [5]. В этой ситуации большую помощь в изучении интерфейса Prezi.com оказывает переводчик, встроенный в браузер. Он позволяет сориентироваться начинающим пользователям в структуре рабочего окна веб-сервиса, помогает высказать смысл всех команд в строке меню, разобраться с информацией в диалоговых окнах.

Ещё одной трудностью, возникающей у некоторых пользователей при работе в Prezi.com, является медленная работа и зависание компьютера. Дело в том, что данный веб-сервис довольно требователен к ресурсам компьютера и скорости сети Интернет, поэтому комфортная работа с Prezi возможна только при выполнении этих условий.

Несмотря на вышесказанное, веб-сервис Prezi.com, запущенный разработчиками в 2009 году, с каждым годом приобретает всё большую популярность. Инструментарий его развивается, в апреле 2017 г. была выпущена новая версия Prezi – PreziNext, которая предоставляет ещё более удобную среду для разработки интерактивных мультимедийных презентаций с нелинейной структурой.

Активизация внимания к использованию веб-сервиса Prezi.com в образовательной практике обуславливает целесообразность изучения его в студенческой аудитории педагогических вузов. В частности, в Алтайском государственном педагогическом университете нами организуется изучение данного веб-сервиса студентами третьего курса дневного отделения, обучающимися по специальности «Информатика и Математика», в рамках дисциплины «Компьютерные технологии обучения».

Опишем методику изучения Prezi.com.

Первый этап: пропедевтический. Он заключается в систематизации знаний студентов о требованиях, предъявляемых к оформлению презентаций, в расширении и углублении умений студентов в разработке презентаций формата PowerPoint и Impress. Данный этап реализуется на втором курсе обучения студентов в рамках дисциплины «Информационные технологии».

Второй этап: мотивационный. Он осуществляется в рамках лекционного занятия по дисциплине «Компьютерные технологии обучения», изучаемой студентами на третьем курсе. На этом этапе следует продемонстрировать слайд презентации PowerPoint и Impress, на котором будет располагаться объёмная схема или таблица, а поэтому размер шрифта демонстрируемого текста будет недостаточно крупным. Возникает вопрос: «Как увеличить размер шрифта в демонстрируемом тексте, не нарушив логической целостности предъявляемой информации?»

Третий этап: изучение теоретического материала. Реализуется в рамках лекционного занятия по дисциплине «Компьютерные технологии обучения». Рассматриваются следующие вопросы: 1) назначение веб-сервиса Prezi.com, отличия презентаций Prezi от презентаций формата PowerPoint и Impress; 2) достоинства и недостатки веб-сервиса Prezi.com для русскоязычных пользователей; 3) сравнительный анализ возможностей новой версии Prezi – PreziNext (функционирующей с апреля 2017 г.) и старой версии – PreziClassic; 4) регистрация пользователей в веб-сервисе Prezi.com и особенности тарифных планов; 5) основы работы в веб-сервисе Prezi.com.

При организации лекционного занятия целесообразно:

- опираться на субъектный опыт обучающихся (возможно в студенческой аудитории найдутся студенты, ранее знакомые с Prezi.com);
- разработать демонстрационный материал к лекции в формате Prezi;
- показать примеры презентаций Prezi для самостоятельного выявления студентами их отличия от презентаций формата PowerPoint и Impress.

Четвёртый этап: формирование практических умений. Реализуется в рамках лабораторных занятий по дисциплине «Компьютерные технологии обучения». Студентам предлагается самостоятельно разработать презентацию в веб-сервисе Prezi.com, причём учитывать не только инструментальные возможности веб-сервиса и эргономические требования к представлению информации, но и методические особенности в разработке обучающих презентаций (в связи с тем, что студенты третьего курса

уже начинают изучать дисциплину «Методика обучения информатике»). Примерные задания для индивидуальной работы:

- разработайте презентацию в Prezi (платформа на выбор – PreziNext или PreziClassic) по теме «Сравнительный анализ PreziNext и PreziClassic»;
- разработайте презентацию в PreziNext по теме «Основные шаги работы в PreziNext»;
- разработайте презентацию в PreziNext по теме «Вставка объектов на слайды презентации в PreziNext»;
- разработайте презентацию в Prezi (платформа на выбор – PreziNext или PreziClassic) по теме «Разработка презентаций в Prezi с собственным дизайном»;
- разработайте презентацию в Prezi (платформа на выбор – PreziNext или PreziClassic) по теме «Настройка доступа к презентациям Prezi других пользователей»;
- разработайте презентацию в Prezi (платформа на выбор – PreziNext или PreziClassic) по теме «Билл Гейтс – человек изменивший мир».

Преподаватель на занятии оказывает консультативную помощь студентам.

Пятый этап: публичное представление индивидуальных работ. Реализуется на лабораторном занятии по дисциплине «Компьютерные технологии обучения». Студенты поочередно представляют свои работы в аудитории, после чего организуется их коллективное обсуждение. Целесообразно предварительно обсудить и конкретизировать критерии оценки работ (соответствие оформления презентации эргономическим требованиям, уровень структурированности информации, широта использования инструментов веб-сервиса Prezi.com и др.).

После изучения веб-сервиса Prezi.com у студентов, общее количество которых равнялось 23 чел., была проведена рефлексия относительно усвоения ими данного учебного материала. Студентам было предложено шесть вопросов. Представим их содержание и полученные результаты.

Вопрос 1: «Оцените полезность веб-сервиса Prezi.com для учителя по шкале от 1 до 10 (1 – минимальный уровень, 10 – максимальный уровень)». Для анализа полученных результатов ответы студентов были отсортированы в порядке возрастания: 3 3 4 5 5 5 5 6 7 7 7 7 7 7 8 8 8 10 10 10 10. Далее была найдена медиана полученного вариационного ряда как значение, которое делит упорядоченное множество данных пополам: 7. Полученное числовое значение 7 позволяет говорить о том, что группа испытуемых оценила полезность веб-сервиса Prezi.com на уровне выше среднего.

Вопрос 2: «Для каких целей целесообразно применять веб-сервис Prezi.com на уроках в школе?». Большинство опрошенных студентов (18 человек) ответили «для наглядного представления учебного материала». И только 5 человек от общего количества опрошиваемых указали другие цели: «Для упорядочивания информации», «С целью развития информационной культуры учащихся – умения пользоваться мировыми информационными ресурсами», «Для организации нестандартных уроков», «Для активизации внимания учащихся непривычным форматом презентации», «Для организации внеклассной работы с учащимися».

Вопрос 3: «Оцените сложность освоения веб-сервиса Prezi.com для вас по шкале от 1 до 10 (1 – минимальный уровень, 10 – максимальный уровень)». Для анализа полученных результатов ответы студентов были отсортированы в порядке возрастания: 1 1 1 1 3 3 3 3 3 4 5 5 5 5 6 7 7 8 8 9 10 10. Была найдена медиана данного вариационного ряда: 5, значение которой позволяет говорить о средней оценке сложности освоения веб-сервиса Prezi.com студентами исследуемой группы.

Вопрос 4: «Какие плюсы презентаций Prezi вы выделили для себя?». Студенты указали: «Удобный интерфейс», «Хранение в облаке», «Разнообразие шаблонов», «Интересная демонстрация слайдов», «Зависимость только от сети Интернет», «Большие возможности», «Наличие бесплатного тарифа», «Автоматическое сохранение». Два человека указали на отсутствие достоинств в презентациях Prezi.

Вопрос 5: «Какие минусы презентаций Prezi вы выделили для себя?». Были получены следующие ответы: «Нельзя скачать презентацию в бесплатном тарифе», «Англоязычный интерфейс веб-сервиса», «Новая версия PreziNext работает не на всех браузерах», «Не все типы шрифтов в веб-сервисе поддерживают русский язык», «Требуется сеть Интернет».

Вопрос 6: «В чём вы видите отличия презентаций Prezi от презентаций PowerPoint и Impress?». Четыре человека отве-

тили, что не видят различий между Prezi классическими презентациями в PowerPoint Impress. Однако большинство студентов указали, что отличия презентаций Prezi есть: «В Prezi необычная форма подачи материала, более интересная», «В Prezi нелинейная структура презентации», «Презентация Prezi хранится в облаке, сохраняется автоматически», «В Prezi проще работать с мультимедиа», «Презентация Prezi более интерактивная», «Онлайн-работа в Prezi не зависит от установленного ПО на компьютере, открывается Prezi при демонстрации всегда корректно», «Презентацию Prezi сложнее создать».

Подводя итог, отметим, что презентации в формате Prezi имеют свои отличительные особенности, но они не должны повсеместно заменять собой презентации в формате PowerPoint Impress, они должны дополнять «классическую» наглядность, используемую в учебном процессе, внося свой вклад в решение дидактических задач. Вместе с тем, освоение инструментария веб-сервиса Prezi.com сопряжено с трудностями, что сдерживает его широкое использование. Но, несомненно, освоение данного веб-сервиса положительно влияет на развитие ИКТ-компетентности как настоящих учителей, так и будущих.

Библиографический список

1. Лапчик М.П. *ИКТ-компетентность педагогических кадров*. Омск: Издательство ОмГПУ, 2007.
2. Магомедова М.М. Разработка презентаций, созданных с помощью онлайн-сервиса Prezi.com. *Современные проблемы управления и регулирования: инновационные технологии и техника*: сборник международной научно-практической конференции Пенза: Наука и просвещение, 2016: 126 – 130.
3. Ершова О.В. Использование потенциала мультимедийной презентации в педагогическом взаимодействии. *Образование и наука*. 2016; 5 (134): 176 – 193.
4. Гриневич Л.А. Модернизация образовательного контента с внедрением технологий Web 2.0. в учебный процесс. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 2 (45): 194 – 196.
5. Ситникова Д.Д. Онлайн-сервис Prezi.com, как инструмент для создания и распространения учебных презентаций. *Электронная информационно-образовательная среда вуза: проблемы формирования, контекстного наполнения и функционирования*: сборник IV Всероссийской методической конференции. Киров: «Радуга-ПРЕСС», 2015: 216 – 219.

References

1. Lapchik M.P. *IKT-kompetentnost' pedagogicheskikh kadrov*. Omsk: Izdatel'stvo OmGPU, 2007.
2. Magomedova M.M. Razrabotka prezentacij, sozdannyh s pomosh'yu onlajn-servisa Prezi.com. *Sovremennye problemy upravleniya i regulirovaniya: innovacionnye tehnologii i tehnika*: sbornik mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii Penza: Nauka i prosveschenie, 2016: 126 – 130.
3. Ershova O.V. Ispol'zovanie potentsiala mul'timedijnoj prezentacii v pedagogicheskom vzaimodejstvii. *Obrazovanie i nauka*. 2016; 5 (134): 176 – 193.
4. Grinevich L.A. Modernizatsiya obrazovatel'nogo kontenta s vnedreniem tehnologij Web 2.0. v uchebnyj process. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 2 (45): 194 – 196.
5. Sitnikova D.D. Onlajn-servis Prezi.com, kak instrument dlya sozdaniya i rasprostraneniya uchebnykh prezentacij. *Elektronnaya informacionno-obrazovatel'naya sreda vuza: problemy formirovaniya, kontekstnogo napolneniya i funkcionirovaniya*: sbornik IV Vserossijskoj metodicheskoy konferencii. Kirov: «Raduga-PRESS», 2015: 216 – 219.

Статья отправлена в редакцию 07.03.18

УДК 378

Zlobina Yu.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: zlobyi@yandex.ru
Sorokina M.O., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),
 E-mail: soro.maria2013@yandex.ru

EVALUATION OF EFFICIENCY OF VARIOUS KINDS OF EXTRACURRICULAR WORK IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article presents an analysis of various types of extracurricular activities from the positions of the competence approach in education as one of the priority in teaching Russian as a foreign language. The research is based on the monitoring of students. The effectiveness of extracurricular activities in a university is assessed in the process of teaching Russian as a foreign language. Properly organized extracurricular work in teaching foreign students' groups is an important aspect of the educational process and must meet the requirements of modern education in the information society. The work states that the competence approach promotes the formation of competencies that are necessary for students.

Key words: competence approach, competence, Russian as foreign language, extracurricular activities.

Ю.И. Злобина, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул,
 E-mail: zlobyi@yandex.ru
М.О. Сорокина, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул,
 E-mail: soro.maria2013@yandex.ru

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Статья посвящена анализу различных видов внеучебной деятельности с позиций компетентностного подхода в образовании как одного из приоритетных в обучении русскому языку как иностранному; на основе мониторинга студентов оценивается эффективность внеучебной деятельности в ВУЗе в процессе преподавания русского языка как иностранного. Правильно организованная внеучебная работа в обучении иностранных студенческих групп является важным аспектом учебного процесса и должна соответствовать требованиям современного образования в условиях информационного общества; компетентностный подход способствует формированию необходимых для учащегося компетенций.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, русский язык как иностранный, внеучебная деятельность.

Современная концепция информационного общества предполагает возрастающую роль знаний и информации, которые становятся источником и возможностью развития новой личности в условиях мирового сообщества. Приобретение новых знаний, умений, навыков и потребность в их перманентном обновлении становятся фундаментом личности нового типа – «информаци-

онного человека», поэтому сфера образования сегодня является ключевой в жизни каждого. Личность в информационном обществе получает новые возможности для реализации своих способностей и возможностей, для развития которых необходимы современные подходы в образовании. По мнению С.Л. Троянской, образованный человек – «это тот, для которого вхождение в

различные культурные и социальные общности есть построение собственного продуктивного действия. Именно для реализации продуктивных действий и достижения практических результатов применяется компетентностный подход в образовании» [1, с. 5].

В контексте психолингвистических исследований термин «компетенция» впервые употребил Н. Хомский и семантически противопоставил его термину «языковая активность». Дихотомия competence / performance рассматривалась им как разница между потенциальным знанием «говорящего-слушающего» о языке и использованием языка в общении [2]. По Хомскому, «знание языка включает способность приписывать глубинные и поверхностные структуры бесконечному множеству предложений, соотносить эти структуры соответствующим образом и приписывать семантическую интерпретацию и фонетическую интерпретацию глубинных и поверхностных структур» [3, с. 41].

Во второй половине XX в. после того, как Н. Хомский ввёл термин «компетенция» и определил его сущность в контексте психолингвистических исследований, данный термин начал использоваться и в педагогике. Но вначале компетенции сводились лишь к формированию простейших навыков в результате «автоматизации знаний». Затем этот подход был переосмыслен и сформулировано два понятия: компетентность и компетенция (competency and competence). По мнению американского ученого Ch. Velde, компетентность – это личностная категория, а компетенция превратилась в единицу учебной программы, и составила «анатомию» компетентности [4, р. 28].

С.Н. Макеева полагает, что «компетентностный подход в России имеет ярко выраженную гуманистическую, а не только прагматическую, направленность» [5, с. 201]. Как отмечает И.А. Зимняя, он позволяет «сохранить культурно-исторические, этносоциальные ценности, если лежащие в его основе компетентности рассматривать как сложные личностные образования, включающие и интеллект, и эмоциональные, и нравственные составляющие» [6, с. 5]. Н.С. Кузнецова замечает, что с позиций компетентностного подхода «уровень образованности определяется способностью решать проблемные задачи различной сложности на основе имеющихся знаний, причем более значимыми и эффективными для успешной профессиональной деятельности становятся не разрозненные знания, а обобщенные умения, проявляющиеся в готовности решать жизненные и профессиональные проблемы, способность к иноязычному общению, подготовка в области информационных технологий и др.» [7, с. 198].

В настоящее время и в преподавании русского языка как иностранного (РКИ) эффективным и результативным признаётся именно компетентностный подход к обучению. В нем традиционно выделяют следующие ключевые компетенции: 1) ценностно-смысловая, 2) общекультурная, 3) учебно-познавательная, 4) информационная, 5) коммуникативная, 6) социально-трудовая, 7) личностного совершенствования [8, с. 2]. Формирование компетенций обеспечивает не только необходимый уровень знания РКИ в бытовой, общекультурной и профессиональной сферах, но и развитие индивидуальных способностей учащихся, повышение их общего интеллектуального уровня.

Реализация принципов компетентностного подхода к обучению иностранному языку «требует творческого подхода к организации и построению учебного процесса, созданию условий для формирования и развития *практических навыков и умений* владения иноязычной речью... необходимо стремиться к созданию на занятиях таких условий, когда усвоение учащимися языкового материала осуществляется *естественным путём*, в процессе *общения преподавателя с учащимися* между собой в моделируемых нами различными способами *жизненных ситуациях*» [8, с. 4].

На наш взгляд, именно внеучебная деятельность кураторов в работе со студенческими группами, а не «академическая» стандартная учебная работа на практических занятиях и лекциях, наиболее полно соответствует приведенным выше требованиям: творческий подход, непосредственное общение учащихся с преподавателем (и не только), осуществляемое естественным путем в различных жизненных ситуациях. Самое трудное в реализации данных принципов – составить внеучебную деятельность таким образом, чтобы студенты были заинтересованы, играли «активную роль», были полностью «включены» в процесс. Интерес, или даже «любопытство» как фактор постижения мира, в том числе иностранного языка, был и остается решающим в ходе запоминания и усвоения новой информации.

Кураторы групп иностранных студентов организуют и проводят мероприятия различных видов: культурно-массовые,

лингвострановедческие, мероприятия по духовно-нравственному и эстетическому воспитанию студентов, формируя тем самым развитие информационной, общекультурной и лингвострановедческой компетенций обучающихся, что включает посещение музеев и выставок, концертов и спектаклей, просмотр киносеансов, экскурсионные поездки в другой город, участие в специально подготовленных мероприятиях, таких, как конференция, конкурсы, семинары и пр.

Для эффективной оценки внеучебной деятельности был проведен мониторинг по итогам 2017 г. (осень – зима). В опросе приняли участие 78 иностранных студентов 3-го и 4-го курсов факультета массовых коммуникаций, филологии и политологии АлтГУ по направлению «Лингвистика», которым было предложено ответить на 3 вопроса:

1. Какое из мероприятий, проведенных преподавателями во внеучебное время, вы запомнили больше всего? Почему?

2. В каком мероприятии вы бы хотели участвовать? Почему?

3. В каком мероприятии вы бы не хотели участвовать? Почему?

На основе проведенного анкетирования можно сделать ряд выводов об эффективности и результативности внеучебной работы в процессе обучения РКИ. Так, нами были выделены следующие консолидирующие точки, способствующие повышению заинтересованности иностранных студентов при проведении внеучебных мероприятий:

1) Дружеская атмосфера общения.

Вполне естественно, студентам нравится общение со своими соотечественниками из других ВУЗов, поэтому их внимание привлекают мероприятия, способствующие такому общению (например, межвузовский концерт, посвященный празднованию Китайского нового года). Также студентам доставляет удовольствие общение со школьниками – учениками средних и старших классов. Объяснить это можно тем, что это неофициальное общение позволяет студентам чувствовать себя свободно, не бояться делать стилистические и грамматические ошибки в речи. Кроме того, студенты могут «примерить на себя» роль преподавателя, рассказывая о своих традициях и обычаях школьникам, научить их чему-то новому, приобщить учеников к родной для студентов китайской культуре. Наконец, посещение школы в рамках подготовленного совместно преподавателями кафедры и учителями мероприятия, дает студентам возможность побыть «в статусе» дорогих иностранных гостей, что также вызывает приятные эмоции. Пример подобного мероприятия – занятие по теме «Китайская культура», которое иностранные студенты 4-го курса подготовили для старшеклассников (в рамках студенческой учебной практики). Приведем иллюстрирующие цитаты из анкет студентов (здесь и далее грамматические и синтаксические особенности стиля сохранены): «мы были в одной школе в деревне, там я очень люблю, и люди там очень добрые, и я больше узнала о прошлом русских...»; «очень нравится, так как эти поездки провели на меня прекрасное впечатление. Они помогали мне хорошо знать историю, культуру, искусство в районе Алтай».

2) Игровой процесс.

Игра как инструмент обучения всегда положительно воспринимается учащимися: «игры ... формируют условия равного речевого партнёрства, сводят на нет психологический барьер между педагогом и обучающимся. Игра как педагогическая технология способствует развитию и закреплению языковых образов в памяти, предоставляет возможность использовать ранее полученные навыки общения в разных речевых ситуациях» [9, с. 138]. В игре студенты получают возможность проявить свои способности: интеллектуальные, языковые, коммуникативные, творческие.

Пример мероприятия: поездка в с. Малахово Алтайского края и участие в проведении праздника Масленицы (Малаховская средняя общеобразовательная школа). В ходе поездки учащиеся познакомились с русскими народными традициями, общались со школьниками, получили представление о русской деревне. Но более всего, по результатам опроса, им запомнились традиционные народные игры, в которых приняли участие студенты и ученики. Атмосфера дружеского общения со школьниками и игровой характер действия определили эффективность и «запоминаемость» мероприятия, его высокий «КПД» в области развития коммуникативной и лингвострановедческой компетенций студентов. Примеры из анкет учащихся: «экскурсия на «Широкую масленицу» произвела на меня глубокое впечатление, мне очень понравилось товарищи из школы, они очень гостепри-

имные...»; «программа и игры о Масленице произвели глубокое впечатление на меня, потому что мы в настоящем узнали, как русские праздновали Масленицу. И учителя, и школьники очень дружные...»; «мне понравилась, потому что мы участвовали в движении Масленицы, всем было весело, русские традиционные праздники интересуют меня».

3) Совместная созидательная деятельность.

Совместная деятельность по созданию каких-либо предметов своими руками – например, сувенирных кукол, рисунков, поделок – обеспечивает познание другой культуры через «предметный» мир и его непосредственное «осознание», знакомство с бытовой народной культурой, гарантирует заинтересованное отношение студентов к происходящему. Кроме того, общеизвестно влияние развития мелкой моторики на интеллектуальные способности ученика: «Развитие навыков мелкой моторики ... напрямую связано с полноценным развитием речи, так как центры мозга, отвечающие за моторику и речь, находятся рядом» [10].

Пример мероприятия: изготовление (лепка из глины и роспись) сувенирной народной керамической куклы в Государственном художественном музее Алтайского края. Из анкеты: «Я посетила мероприятие, в процессе которого мы сами сделали куклы. Мне понравилось, потому что это первый раз для меня, и в другом месте нельзя это испытать...».

4) Природные условия.

Общение с природой – русский лес, русские просторы, русская снежная зима – то, что кажется нам привычным и обыденным, для иностранных студентов воспринимается как самостоятельная ценность, экзотика; им нравится бывать на природе, дышать свежим воздухом, кататься на лыжах, на сноуборде. Уличные зимние спортивные мероприятия запомнились и понравились некоторым учащимся. Пример: посещение ежегодного традиционного спортивного праздника «Снежный ком», организованного администрацией факультета.

5) Новизна впечатлений.

Все новое и неизведанное особенно привлекает молодых людей; иностранные студенты любят и надолго запоминают поездки в новые места, с удовольствием принимают участие в экскурсиях в другой город; по данным анкет они хотят посетить Москву, Санкт-Петербург, озеро Байкал, Новосибирск, Белокуриху (популярный курорт в Алтайском крае), побывать на русском заводе (?) и посетить «русское правительство, чтобы узнать его эффективность».

Помимо вышеперечисленных выводов по данным анкет можно сделать интересное заключение о двух видах мероприятий, получивших как положительную, так и отрицательную оценку со стороны иностранных студентов:

- посещение музеев:

а) нравится, потому что: «меня интересует русское искусство»; «мне нравятся картины маслом»; «мы ознакомились много русских исторических событий, мне очень нравится русская история»; «в музее мы посмотрели много истории, мне нравится история, я хочу узнать много об Алтае, где я живу»; «потому что

можно понять культуру и историю Алтая»; «я раньше такого не видела».

Однако таких отзывов немного, большинству студентов посещение музеев не нравится:

б) потому что: «я думаю, что это очень скучно; там говорят так, что мне непонятно»; «я уже был в некоторых музеях и чувствую, что они очень похожи друг на друга»; «музей очень скучен»; «они почти одинаковы»; «не хочу посетить музей, так как он находится в захолустном месте»; наконец, «музей меня не устраивает».

Таким образом, современные иностранные студенты в большинстве своем считают посещение музеев скучным и однообразным; объяснения неподготовленных к общению с иностранцами экскурсоводов часто непонятны и сложны для учащихся, экспозиции музеев, к сожалению, иногда устаревшие и повторяющиеся. Кроме того, Интернет в последние годы дает возможность студентам узнать и увидеть все, что им интересно в области искусства или истории изучаемой страны, без непосредственного посещения музеев и выставок.

- посещение концертов:

а) большинству студентов нравится, потому что «концертный зал красивый, музыка прекрасная, танец танго – романтический»; «я хочу посетить концерт еще раз, так как в Китае такого театра мало, и билет на концерт очень дорого, и концерт меня интересовал»; «я хотела бы посетить концерт, потому что я люблю музыку»; «мне нравится музыка, и это мой первый раз на концерте, ведь в Китае билет дорого».

б) не нравится, потому что «не знаю классической музыки»; «я не люблю классическую музыку»; «мне не нравится и не могу понимать»; «хочу спать, когда слушаю музыку»; «я не понимаю, что выражать и я хотела спать в то время».

Говоря о противоречивом восприятии концертов и спектаклей, нельзя судить об общей тенденции среди учащихся, скорее, речь идет об индивидуальных предпочтениях, музыкальных пристрастиях, общей культуре личности и традициях посещения таких мероприятий в каждой отдельной семье.

Таким образом, на основании проведенного мониторинга (анкетирование иностранных студентов АлтГУ) можно сделать вывод о том, что наиболее эффективные внеучебные мероприятия для иностранных учащихся, представляющие интерес для них и в то же время способствующие формированию различных компетенций, должны «сочетать» в себе несколько факторов (хотя бы два или три из них): *дружеская атмосфера общения – игровой процесс – созидательная совместная деятельность – природные условия – новизна впечатлений*. Проведённое мониторинговое исследование также показывает, что с помощью внеучебных мероприятий преподаватель может отслеживать личностный рост иностранных студентов: рост социальной активности, мотивации к активной познавательной и социальной деятельности; развитие коммуникативных и исследовательских компетентностей, креативных и организационных способностей; повышение уровня воспитанности; усвоение гражданских и нравственных норм иноязычной для них культуры.

Библиографический список

1. Троянская С.Л. *Основы компетентностного подхода в высшем образовании*. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет». 2016.
2. Хомский Н. *О природе и языке*. Москва, 2005.
3. Хомский Н. *Язык и мышление*. Москва, 1972.
4. Velde Ch. Crossing borders: an alternative conception of competence. *27 Annual SCUTREA conference*. 1997: 27 – 35.
5. Макеева С.Н. Компетентностный подход к методической подготовке учителя иностранного языка. *Вестник бурятского государственного университета*. 2010; 15: 201 – 205.
6. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва, 2004.
7. Кузнецова Н.С. Компетентностный подход в преподавании русского языка как иностранного. *Вестник бурятского государственного университета*. 2010; 15: 196 – 200.
8. Мишенева Ю.И. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам. *Концепт*. 2014. Спецвыпуск No08. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14600.htm>
9. Чернышенко О.В. Игровые технологии как лингводидактическое средство при обучении русскому языку как иностранному. *Казанский педагогический журнал*, 2016. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/igrovyie-tehnologii-kak-lingvodidakticheskoe-sredstvo-pri-obuchanii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu>
10. Ванина Е.В. Развитие мелкой моторики. Влияние мелкой моторики рук на развитие ребенка. *Социальная сеть работников образования nsportal.ru*. Available at: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/05/06/razvitiye-melkoy-motoriki-vliyaniye-melkoy-motoriki-ruk-na-razvitiye>

References

1. Troyanskaya S.L. *Osnovy kompetentnostnogo podhoda v vysshem obrazovanii*. Izhevsk: Izdatel'skiy centr «Udmurtskiy universitet». 2016.
2. Homskij N. *O prirode i yazyke*. Moskva, 2005.
3. Homskij N. *Yazyk i myshlenie*. Moskva, 1972.

4. Velde Ch. Crossing borders: an alternative conception of competence. *27 Annual SCUTREA conference*. 1997: 27 – 35.
5. Makeeva S.N. Kompetentnostnyj podhod k metodicheskoj podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka. *Vestnik buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; 15: 201 – 205.
6. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moskva, 2004.
7. Kuznecova N.S. Kompetentnostnyj podhod v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. *Vestnik buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; 15: 196 – 200.
8. Misheneva Yu.I. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii inostrannym yazykam. *Koncept*. 2014. Specvypusk No08. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14600.htm>
9. Chernyshenko O.V. Igrovye tehnologii kak lingvodidakticheskoe sredstvo pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*; 2016. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/igrovye-tehnologii-kak-lingvodidakticheskoe-sredstvo-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu>
10. Vanina E.V. Razvitiye melkoj motoriki. Vliyanie melkoj motoriki ruk na razvitiye rebenka. *Social'naya set' rabotnikov obrazovaniya nsportal.ru*. Available at: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/05/06/razvitiye-melkoj-motorikivliyanie-melkoj-motoriki-ruk-na-razvitiye>

Статья поступила в редакцию 15.03.18

УДК 371.321.2

Kirichenko Ye.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: kleiner777@mail.ru

Panova L.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: panova.04@yandex.ru

Koltsov I.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: 79236616525@ya.ru

A DOCUMENTARY FILM AS A MEANS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION. The article studies a documentary film, its genres, the main characteristics and the efficiency of its use as an effective means in teaching foreign language communication. The properties that a documentary film and communication have, such as their creative character, information capacity, communicative approach, development of imagination and thinking, development of all kinds of speech activity, correspond to each other. Describing different genres of documentary films is associated with the choice of suitable working methods at different teaching stages in connection with the tasks and objectives of the study. The documentary film is a cultural text and it includes different kinds of information, which represent the value aspects. The use of documentary films forms knowledge and abilities in the course of the process of teaching a foreign language and culture of a country to students. The research shows that documentary films help to form personal skills to analyze and interpret the information in students.

Key words: foreign language communication, documentary film, cultural text, information, knowledge, ability, teaching process.

Е.А. Кириченко, канд. пед. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: kleiner777@mail.ru

Л.В. Панова, канд. пед. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: panova.04@yandex.ru

И.А. Кольцов, канд. пед. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: 79236616525@ya.ru

ДОКУМЕНТАЛЬНЫЙ ФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье описывается документальный фильм, его жанры, основные характеристики и эффективность его использования как средства обучения иноязычному общению. Свойства документального фильма и общения (творческий характер, информативность, коммуникативная направленность, развитие воображения и мышления, развитие всех видов речевой деятельности) совпадают. Описание различных жанров документального фильма связано с выбором соответствующих методов работы на различных этапах обучения в связи с целями и задачами обучения. Документальный фильм является текстом культуры и содержит разные виды информации, которая представляет ценностный аспект. Использование документального фильма позволяет формировать знания и умения в процессе обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка. Исследование показало, что использование документального фильма в процессе обучения помогает формировать способность анализировать и интерпретировать полученную информацию.

Ключевые слова: иноязычное общение, документальный фильм, текст культуры, информация, знание и умения, процесс обучения.

В современной методике преподавания иностранных языков особое значение приобретают междисциплинарные исследования, так как изучение проблем обучения иностранному языку как специальности связано с теоретическими положениями, относящимися к компетенции различных научных дисциплин. Это может быть объяснено сложностью основных целей и задач обучения иностранному языку, в частности процесса формирования поликультурной языковой личности и иноязычной компетентности [1; 2]. Результаты междисциплинарных исследований влияют на цели, содержание, методы обучения иностранному языку и иноязычному общению.

Семиотика как научная дисциплина, изучающая свойства и процессы функционирования знаков и знаковых систем, связана и с методикой преподавания иностранных языков, так как язык представляет собой сложную знаковую систему, обладающую свойствами хранения и передачи информации. Особое значение в обучении иноязычному общению приобретают социокультур-

ные и лингвострановедческие знания, связанные с национальной спецификой культуры страны изучаемого языка, традициями, обычаями ее народа. Культура, как форма бытия, в которую входят природа, человек, общество, также представлена в исследованиях по семиотике как знаковая система, состоящая из текстов и способная функционировать в процессе обучения иноязычному общению [3]. В связи с этим одним из основных условий формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранному языку является ее приобщение к культуре страны изучаемого языка, которая представляет собой сложный феномен, определяющий систему ценностных ориентаций как общества в целом, так и отдельной личности. В результате овладения различными знаковыми системами, представляющими различные виды культурной информации, которые содержатся в специальных текстах – текстах культуры, формируются навыки и умения речевого иноязычного общения. Одним из эффективных аудиовизуальных средств формирования умений иноязыч-

ного общения может являться документальный фильм, так как применение данного вида текста культуры позволяет следить за текущими событиями, фактами, процессами современной жизни не только родной страны, но и страны изучаемого языка [4]. Поскольку обучение иностранному языку студентов осуществляется вне языковой среды, восприятие и декодирование тех или иных содержательных смыслов с последующим обсуждением и интерпретацией полученной информации позволяет приблизить процесс обучения с помощью документальных фильмов к естественным условиям. Кроме того, документальный фильм в настоящее время является популярным аудиовизуальным средством воздействия на аудиторию и создает дополнительную мотивацию в отношении изучения иностранного языка.

Документальный фильм является не только видом киноискусства, в основу которого положены съемки подлинных событий и лиц [5], но и текстом культуры, в широком смысле как сложная знаковая система, несущая закодированную информацию, репрезентирующую культурную специфику страны изучаемого языка [6]. Следовательно, необходимо уметь декодировать знаковые системы текстов культуры, в частности документального фильма с целью анализа и интерпретации содержания в обучении иностранному языку. Для этого также важна характеристика жанров документального фильма, которые позволяют разработать соответствующий комплекс упражнений для формирования умений иноязычного общения. В современной документалистике выделяют следующие основные жанры: кинохроника, видовой фильм, беседа, монолог, фильм-исследование, интервью, фильм-обозрение, фильм-биография [7; 8].

1. Кинохроника предполагает передачу видеoinформации об актуальных событиях и фактах современной жизни. Основной особенностью данного жанра является констатация того или иного факта с кратким комментарием. Наглядным примером кинохроники могут выступать исторические события. Применительно к обучению иностранному языку данный жанр документального фильма можно использовать на старшем этапе обучения с целью формирования лингвострановедческих, исторических и социокультурных знаний, умений диалогической речи в рамках темы, предусмотренной программой. Использование кинохроники особенно эффективно на старшем этапе обучения, так как данный жанр требует не только владения иностранным языком на бытовые темы, но и знаний теоретических дисциплин (например, стилистики и теории и практики анализа и интерпретации художественного текста). С практической точки зрения, эффективными приемами работы на основе кинохроники служат ток-шоу, круглый стол, репортаж на основе исторических событий.

2. Видовой фильм связан с передачей географической, краеведческой информации. Данный жанр повествует о географическом положении той или иной страны, путешествиях. Используя видовой фильм возможно формирование как лингвострановедческих знаний о стране изучаемого языка, так и формирование лексических навыков в рамках темы о путешествиях с целью знакомства с социокультурным компонентом страны изучаемого языка. Видовой фильм о стране изучаемого языка и путешествиях можно использовать на младшем этапе, так как у студентов уже сформированы навыки и умения достаточные для обсуждения увиденной и услышанной информации. Эффективными приемами могут служить прием, связанный с целостным представлением видео, прием семантических ассоциаций, раскрывающий связи в познавательной деятельности, прием соотношения языковых единиц и невербальных компонентов, предполагающий восприятие и анализ данных компонентов.

3. Беседа – это видеосюжет, передающий политическую, социальную информацию в диалогической форме общения. Данный жанр документального фильма в настоящее время пользуется особой популярностью и наглядно демонстрирует правила проведения ток-шоу, с помощью которых формируются не только личностные качества студентов, например, толерантность, умение поддержать беседу, но и умения диалогической речи. Данный жанр является актуальным для студентов среднего и старшего этапа обучения, так как студенты готовы и способны на основе теоретических знаний воспринимать и анализировать полученную информацию. Прием воссоздания и презентации или трансформации коммуникативного контекста является актуальным при работе с данным жанром.

4. Монолог – это речь одного лица, обращенная к зрителям и слушателям. Монологические видеосюжеты чаще всего рассказывают о выдающихся деятелях (изобретателях, ученых, артистах, писателях), при этом особенностью является не только

передача содержания, но и личного отношения повествующего к данному содержанию. Другими темами монолога могут быть также исторические события, факты. Документальный фильм в виде монолога можно использовать в рамках любой тематики и на всех этапах обучения, согласно индивидуальным возможностям студентов. Одним из эффективных приемов можно использовать прием рефлексивной идентификации, предполагающий идентификацию с субъектом общения и повествование от имени этого объекта.

5. Фильм-исследование является специфическим видеосюжетом, направленным на трансляцию новых научных знаний. В отличие от других жанров фильм-исследование должен характеризоваться объективностью, точностью, доказательностью содержания. При использовании данного жанра следует учитывать профессиональную направленность подготовки студентов. Применение фильма-исследования формирует как знания, навыки, так и умения иноязычного общения в различных дисциплинах.

6. Интервью предполагает видеосюжет в форме диалогического общения, направленный на обмен мнениями, фактами, сведениями с целью получения информации. Жанр интервью позволяет формировать умения диалогической речи в рамках различных тем и соответствующие качества личности, например толерантное отношение. В качестве приемов работы с данным жанром можно предложить прием комментирования и личностной оценки невербального текста с помощью вербальной информации, прием комментирования и личностной оценки невербального текста без вербальной информации, прием воспроизведения фрагмента видеосюжета.

7. Фильм-обозрение – это видеосюжет, направленный на отображение действительности, освещение общественных событий. Обзор можно использовать по различным тематикам, в качестве введения в тему занятия с целью формулирования студентами цели занятия. Этот жанр может быть использован при формировании и совершенствовании знаний, навыков и умений во всех видах речевой деятельности.

8. Фильм-биография это видеосюжет, в основу которого положено повествование о жизни той или иной известной личности, внесшей определенный вклад в развитие страны и оказавшей влияние на события, происходящие в этой стране. Тематически данный жанр можно связать с изучением биографии известных людей страны изучаемого языка в области литературы, искусства, истории. Целью использования данного жанра является формирование лингвострановедческих, историко-литературных, социокультурных знаний, речевых умений иноязычного общения. В качестве приемов можно использовать прием пазл, направленный на развитие мотивации будущего высказывания, прием коллажирования и др.

Все названные выше жанры документального фильма обладают лингвистическим и экстралингвистическим своеобразием и предоставляют различные возможности для их использования в обучении иностранным языкам.

Документальный фильм как текст культуры обладает соответствующими характеристиками. Прежде всего, документальному фильму присущи такие лингвистические характеристики как цельность и связность [9], так как каждый текст содержит законченную мысль и состоит из знаков, которые объединяются в единое целое. Цельность по отношению к документальному фильму определяется как совокупность изображения и звукового сопровождения. Передача информации на телевидении происходит одновременно по визуальному, речевому и аудитивному каналам и его основная особенность проявляется в мультимедийности, т. е. в использовании трех знаковых систем: слова, изображения и звука.

На телевидении привычные информативные возможности слова по сравнению, например, с газетой и радио существенно меняются. На радио и в газете главным источником информации является слово. В телевизионных же передачах отпадает необходимость в некоторых словесных описаниях, их заменяет изображение. Слово (речевой ряд), «синхронизированное изображение», становится «экономным» и информативно более ёмким [10, с. 65].

Изображение (зрительный ряд) показывает участников событий, место событий, а также передает документальную картину самих событий. Оно может быть статичным и динамичным. Эмоциональное воздействие изображения сильнее, чем воздействие слова. Зрительный ряд придает тексту актуальность, аутентичность и достоверность и воспринимается быстрее и легче, чем речевой ряд.

В документальных телетекстах помимо слова и изображения используется и звуковой ряд: голос, музыка, шумы. Дополняя изображение, музыка и шумы создают смысловые акценты при описании определенной обстановки, усиливают эмоциональное восприятие. В процессе коммуникации данные элементы вступают в определённые отношения друг с другом, то есть существуют не изолированно, а во взаимодействии, в контексте [11].

Вербальное и невербальное оформление документальных фильмов определяется в своей основе коммуникативными намерениями, которые ставят перед собой журналисты по отношению к телезрителю. Телезритель испытывает воздействие – интеллектуальное, эмоциональное, эстетическое, которое проявляется в изменении уровня информированности, активизации познавательной деятельности, создании новых идей и установок, новых ценностных систем, выражении личных взглядов, обсуждении новой информации и т. д. Для различных адресатов одно и то же сообщение может нести различную информацию. Качество этой информации будет зависеть от фоновых знаний адресата, от его подготовленности к восприятию сообщения и его адекватной смысловой интерпретации, от индивидуальных особенностей (социальных, демографических, психологических), т. е. от тезауруса адресата в широком смысле этого слова. Накопление студентами фоновых знаний – задача весьма сложная и долгосрочная, и вряд ли можно ожидать от студентов такого же объема фоновых знаний, которыми обладают носители языка. Однако использование в процессе обучения иностранному языку аутентичных документальных фильмов способствует их формированию и все большему пополнению.

В практике обучения иностранным языкам документальные фильмы предоставляют массу разнообразных возможностей в плане их использования при формировании речевых навыков и развитии коммуникативных умений в различных видах речевой деятельности. Они рассматриваются нами также как одно из продуктивных средств формирования умений иноязычного общения.

В методической литературе общение рассматривается как сложное и многогранное явление, которое включает взаимодействие людей в процессе обмена информацией, их взаимовлияние и понимание [12, с. 8].

Общение – это взаимодействие субъектов, в котором происходит обмен информацией, опытом, знаниями, навыками, умениями, а также результатами деятельности, оно является и необходимым условием формирования и развития личности, а также овладения языком как средством общения [13, с. 163]. Таким образом, овладение иностранным языком возможно при условии овладения иноязычным общением, то есть его структурой.

В социальной психологии структура общения рассматривается в совокупности трех сторон: коммуникативной (обмен информацией), интерактивной (взаимодействие в процессе деятельности общения) и перцептивной (взаимопонимание людей друг друга в процессе этой деятельности).

Коммуникативная сторона общения предполагает обмен информацией между общающимися людьми на двух уровнях: вербальном и невербальном. Главными особенностями коммуникативной стороны являются субъект – субъектные отношения, значимость информации, владение единой системой кодирования и декодирования информации.

Интерактивная характеристика общения связана с взаимодействием студентов и преподавателя в учебном процессе, в организации и реализации их совместной деятельности.

Перцептивная сторона общения выражается в восприятии и познании друг друга и установлении на этой основе взаимопонимания. Она направлена, в первую очередь, на восприятие не только физических характеристик объекта познания, но и на восприятие партнера по общению как личности, то есть его эмоций, настроения, стратегии и тактики осуществления процесса общения [14].

Использование документального фильма в процессе обучения иноязычному общению способствует формированию всех сторон общения – коммуникативной, интерактивной и перцептивной, то есть в процессе общения происходит обмен информацией на основе сюжета документального фильма, взаимодействие между студентами и восприятие партнеров по общению в процессе обсуждения. Документальный фильм и общение обладают общими свойствами, такими как:

- творческий характер (обсуждение просмотренного документального видеосюжета возможно организовать в творческой форме);

- коммуникативную направленность (каждый видеосюжет имеет определенную информацию для последующего ее обсуждения между участниками учебного процесса);

- выражение собственной точки зрения (возможность партнеров по общению выражать личностное мнение на основе просмотренного сюжета документального фильма);

- развитие воображения и мышления (создание новых образов для последующего обсуждения и размышления) [15].

Кроме того, свойственные телевизионным документальным фильмам естественность и аутентичность повышают уровень мотивации и вызывают большую познавательную активность студентов. Студенты получают доступ к материалам, в которых иностранный язык выступает как средство реального общения. В таком процессе обучения создаются условия для усвоения иностранного языка, подобные тем, что имеются в естественной среде его использования. Документальные фильмы иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой его носителями, и естественном социальном контексте.

Эффективность обучения иноязычному общению зависит от учета взаимообусловленного функционирования трех выше-названных сторон общения. В связи с этим возникает проблема отбора специального материала, на основе которого следует осуществлять обучающую деятельность.

Процесс общения на основе документального фильма, который рассматривается нами как текст культуры, осуществляется благодаря наличествующей в нем информации, которая подразделяется на: фактуальную, концептуальную, подтекстовую, эстетическую, инструктивную и методическую [16; 17].

Фактуальная информация соответствует чувственному познанию «бытийного» характера, при этом под бытийным следует понимать не только реальную действительность, но и воображаемую. Иными словами фактуальная информация – это фрагмент реальности, зафиксированный в кадре, то есть тема документального фильма. Изображение служит лишь своеобразным толчком для работы интуиции, приводящим в действие механизм воображения, позволяющий проникнуть в его смысловое содержание.

Концептуальная информация – это замысел автора и его содержательная интерпретация. Такая информация извлекается на основе анализа документального фильма и представляет собой творческое переосмысление реально происходящих в обществе событий и представленных в созданном воображаемом мире произведения.

Подтекстовая представляет собой скрытую информацию, извлекаемую из фактуальной благодаря способности единиц языка культуры порождать ассоциативные и коннотативные значения, что происходит в процессе восприятия и интерпретации содержания реципиентом [17, с. 28 – 29]. Данный вид информации может содержаться, например, в видеосюжетах исторического характера.

Эстетическая информация связана с категориями оценочного, эмоционального, нравственно-этического плана, с помощью которых происходит личностное принятие или неприятие информации, ее усвоение.

Методическая информация включает в себе описание способов и приемов усвоения информации, предъявленной в тексте [16]. В процессе работы с документальным фильмом можно использовать и дополнительные тексты, которые дают возможность уточнять те или иные факты по видеосюжету.

Таким образом, вышеперечисленные виды информации позволяют говорить о ценностном аспекте документального фильма, который направлен на формирование лингвострановедческих знаний, лексических навыков и умений в процессе обучения иноязычному общению, так как все виды информации оказывают влияние на поведение студентов, высказывание собственного мнения по поводу изображенного объекта, предмета, действия и т. д. в документальном фильме.

В методическом плане документальный фильм в совокупности с соответствующими заданиями и упражнениями также может быть использован в качестве средства формирования следующих фоновых знаний и умений в иноязычном общении:

знания:

- 1) лингвострановедческие знания, предполагающие восприятие и понимание страноведческих реалий и овладение ими;

- 2) социокультурные знания, направленные на понимание определенных социальных установок и ценностей, характерных для национального менталитета населения страны изучаемого языка;

3) историко-культурологические знания, связанные с изучением исторического и культурного фонда страны изучаемого языка.

умения:

1) оценивать с позиций иноязычной культуры различные ситуации иноязычного общения, представленные в документальном фильме;

2) анализировать и описывать содержание и происходящие действия в документальном фильме;

3) интерпретировать содержание документального фильма.

Таким образом, особую роль аутентичных документальных фильмов в обучении иностранным языкам мы видим в том, что,

являясь неотъемлемой частью предметного мира, окружающего человека, органичным элементом практического опыта, они максимально приближают обучаемых к реальным информационным источникам, искусственно создавая при этом «языковую среду» и напрямую связывая процесс обучения иностранным языкам с реально существующим информационно-коммуникативным пространством страны изучаемого языка. Различные жанры документального фильма и представленная в них культурологическая информация служат эффективным средством обучения иностранному языку в языковом вузе, повышая уровень культурологических знаний и владение иноязычным общением.

Библиографический список

1. Елизарова Г.В., Халыпина Л.П. Формирование поликультурной языковой личности как требование новой глобальной ситуации. *Языковое образование в вузе*. Санкт-Петербург, 2005: 8 – 20.
2. Андронкина Н.М. *Когнитивно-деятельностный подход в обучении иностранному языку как специальности*: монография. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2007.
3. Агеев В.Н. *Семиотика*. Москва: Вест Мир, 2002.
4. Маслова Т.Я. *Сценарное мастерство. Ч. 2: Жанры хроникально-информационного экрана: учебное пособие по специальности 071301 «Народное художественное творчество», специализации «Киноvideотворчество»*. Кемерово: Кемеровский государственный университет культуры и искусств, 2011.
5. Документальное кино. *Современный энциклопедический словарь*. *slovaronline.com.: Сервис онлайн-словарей*. Available at: http://encyclopedia.slovaronline.com/ДО/19490-DOKUMENTALNOE_KINO
6. Лотман Ю.М. *Статьи по семиотике и топологии культуры*. Таллин, «Александра», 1992.
7. Мосолова Л.М. *Основы теории художественной культуры: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Лань, 2001.
8. Халиуллин Р.А. *Современная документалистика: жанры, их режиссура и съемка*. Available at: <http://renstv.ru/современная-документалистика-жанры-2/>
9. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. *Филологический анализ текста. Практикум*. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
10. Светлана С.В. *Телевизионная речь. Функции и структура*. Москва: Издательство МГУ, 1976.
11. Панова Л.В. *Обучение студентов 3 курса языкового вуза пониманию политического дискурса (на примере немецкоязычных текстов теленовостей)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Улан-Удэ, 2009.
12. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение, 1991.
13. Глухов Б.А., Щукин А.Н. *Термины методики преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Рус. яз., 1993.
14. Андреева Г.М. *Социальная психология: учебник для высших учебных заведений*. Москва: Аспект Пресс, 2006.
15. Кириченко Е.А. *Методика обучения студентов языкового вуза иноязычному межкультурному общению (на материале текстов культуры)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2011.
16. Валгина Н.С. *Теория текста: учебное пособие*. Москва: Логос, 2003.
17. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.

References

1. Elizarova G.V., Halyapina L.P. Formirovanie polikul'turnoj yazykovoj lichnosti kak trebovanie novoj global'noj situacii. *Yazykovoe obrazovanie v vuze*. Sankt-Peterburg, 2005: 8 – 20.
2. Andronkina N.M. *Kognitivno-deyatelnostnyj podhod v obuchenii inostrannomu yazyku kak special'nosti*: monografiya. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2007.
3. Ageev V.N. *Semiotika*. Moskva: Ves' Mir, 2002.
4. Maslova T.Ya. *Scenarnoe masterstvo. Ch. 2: Zhanry hronikal'no-informacionnogo `ekrana: uchebnoe posobie po special'nosti 071301 «Narodnoe hudozhestvennoe tvorchestvo», specializacii «Kinovideotvorchestvo»*. Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyj universitet kul'tury i iskusstv, 2011.
5. Dokumental'noe kino. *Sovremennyy `enciklopedicheskij slovar'`*. *slovaronline.com.: Servis onlajn-slovarej*. Available at: http://encyclopedia.slovaronline.com/ДО/19490-DOKUMENTALNOE_KINO
6. Lotman Yu.M. *Stat'i po semiotike i topologii kul'tury*. Tallin, «Aleksandra», 1992.
7. Mosolova L.M. *Osnovy teorii hudozhestvennoj kul'tury: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Lan', 2001.
8. Halilullin R.A. *Sovremennaya dokumentalistika: zhanry, ih rezhissura i s'emka*. Available at: <http://renstv.ru/sovremennaya-dokumentalistika-zhanry-2/>
9. Babenko L.G., Kazarin Yu.V. *Filologicheskij analiz teksta. Praktikum*. Moskva: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2003.
10. Svetana S.V. *Televizionnaya rech'. Funkcii i struktura*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1976.
11. Panova L.V. *Obuchenie studentov 3 kursa yazykovogo vuza ponimaniyu politicheskogo diskursa (na primere nemeckoyazychnyh tekstov telenovostej)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ulan-Ud'e, 2009.
12. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniu*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
13. Gluhov B.A., Schukin A.N. *Terminy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Rus. yaz., 1993.
14. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya: uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij*. Moskva: Aspekt Press, 2006.
15. Kirichenko E.A. *Metodika obucheniya studentov yazykovogo vuza inoyazychnomu mezhkul'turnomu obscheniyu (na materiale tekstov kul'tury)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2011.
16. Valgina N.S. *Teoriya teksta: uchebnoe posobie*. Moskva: Logos, 2003.
17. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: Editorial URSS, 2004.

Статья поступила в редакцию 13.03.18

УДК 37.013

Magomedgadjeva A.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Mathematics and Informatics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ami-76@mail.ru

Magomedova A.D., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: a913046@mail.ru

Alipulatova N.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umudatka@mail.ru

FORMATION OF ICT COMPETENCE OF STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF THE PROJECT ACTIVITIES ON THE ENGLISH LESSONS. Information and communication technologies become an integral part of the life of modern man. Possession of them is placed on in the same line with such qualities as an ability to read and write. Therefore, it is necessary for schoolchildren not

only to acquaint themselves with information and communication technologies, but also to teach them to apply them in their activities, thus contributing to the formation of ICT competence. Project-based learning, in our view, is one of those that most naturally generates ICT competency. In the article the authors attempt to reveal the possibilities of formation ICT competence at English lessons at a basic level, in the framework of project activities with regards to a topic "Environment in our region".

Key words: interactive technology, interdisciplinary connections, project activity, competence, listening, information and communication technologies.

А.М. Магомедгаджиева, канд. пед. наук, доц., доц. каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: ami-76@mail.ru

А.Д. Магомедова, канд. филол. наук, доц., доц. каф. теории и методики обучения иностранным языкам, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: a913046@mail.ru

Н.С. Алипулатова, канд. филол. наук, доц., доц. каф. теории и методики обучения иностранным языкам, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umudatka@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Информационно-коммуникационные технологии становятся неотъемлемой частью жизни современного человека. Владение ими ставится в один ряд с такими качествами, как умение читать и писать. Поэтому школьников необходимо не только знакомить с информационно-коммуникационными технологиями, но и учить применять их в своей деятельности, способствуя тем самым формированию ИКТ-компетентности. Метод проектов, на наш взгляд, является одним из тех, который наиболее естественно формирует ИКТ-компетентность. В данной статье нами предпринята попытка раскрыть возможности формирования ИКТ-компетентности на уроках английского языка на базовом уровне в рамках проектной деятельности на примере урока на тему: «Окружающая среда в нашем регионе».

Ключевые слова: интерактивные технологии, межпредметные связи, обучение, проектная деятельность, компетентность, аудирование, инфокоммуникационные технологии.

В системе образования проходят процессы совершенствования её организации, структуры и содержания учебных планов и программ, развиваются новые формы дистанционного обучения, усиливаются тенденции к формулированию открытого образования. Особенно существенны перемены в средствах и технологиях обучения.

Образование как одна из важнейших сфер человеческой деятельности, обеспечивающая формирование интеллектуального потенциала общества, в настоящее время в России находится в сложном положении. Оно определяется рядом противоречий, среди которых существенное место занимает *противоречие между традиционным темпом обучения человека и постоянно ускоряющейся скоростью появления новых знаний*. По этой причине в систему образования привлекают современные инфокоммуникационные технологии (ИКТ), основанные на компьютерных сетях. Появление компьютерных сетей заставляет образование критически пересмотреть свое положение, так как коммуникационные технологии развиваются гораздо быстрее, чем возможности их использования в образовательных целях.

Новые инфокоммуникационные технологии позволяют вплотную к практике реальную интеграцию учебных дисциплин, найти точки соприкосновения между общеобразовательными и специальными дисциплинами и, тем самым, осуществить интеграцию различных образовательных областей и идею междисциплинарных связей. Таким образом, в фокусе образования оказалась методологическая подготовка учащихся не только по каждой отдельной дисциплине, но и их интеграция с использованием инфокоммуникационных технологий [1, с. 46 – 48].

Инфокоммуникационные технологии становятся неотъемлемой частью жизни современного человека. Владение ими ставится в один ряд с такими качествами, как умение читать и писать. Поэтому школьников необходимо не только знакомить с ИКТ, но и учить применять их в своей деятельности, способствуя тем самым формированию ИКТ-компетентности [2, с. 164].

ИКТ-компетентность – это способность учащихся использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа к информации, для ее поиска, хранения, организации, обработки, оценки, а также для продуцирования и передачи, которая достаточна для того, чтобы успешно жить и трудиться в условиях информационного общества.

Одним из основных положений Федерального образовательного стандарта является формирование универсальных учебных действий (УУД), как важнейшего результата реализации Стандарта. Использование ИКТ принципиальным образом увеличивает возможности для такого формирования. Тем самым ИКТ-компетентность становится фундаментом для формирования УУД в современной массовой школе [3, с. 39].

ИКТ-компетентность учащихся включает в себя следующее:

- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач;

- использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета;

- умение работать в материальной и информационной среде общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета.

Формы работы с учащимися на уроках английского языка весьма разнообразны. Это и работа в программных средах, работа с тренажерами, учебные сайты, и, конечно же, проектная деятельность.

В настоящее время в естественных коммуникативных ситуациях человек гораздо чаще сталкивается с диалогической формой общения. Поэтому значительное место в учебном процессе работе в парах и группах. При таких формах работы ученики добиваются поставленной цели, сотрудничая друг с другом. Необходимо отметить, на таких уроках работают все учащиеся. Они учатся слушать и слышать. Каждый ученик чувствует себя раскованно [4, с. 39].

Проектная деятельность требует от учителя не столько объяснения знаний, сколько создания условий для расширения познавательных интересов детей.

Именно поэтому учитель – руководитель проекта должен обладать высоким уровнем общей культуры, комплексом творческих способностей и быть инициатором интересных начинаний, бросать вызов их сообразительности и изобретательности.

Эта работа позволяет учащимся увидеть взаимосвязь предмета с окружающим миром:

- дети беседуют с родителями, родными, соседями, знакомыми, учителями;
- приносят в класс литературу, анализируют статьи;
- делают вырезки и группируют их по тематическим блокам; и т. д.

На основе полученной информации:

- выполняют презентации;
- выступают с ними перед публикой;

- составляют сценарии;
- выпускают стенгазету.

Формой проектов проектной деятельности могут быть: web – сайт, сборник задач, бизнес-план, клип, учебное пособие, журнал, праздник, чертеж, презентация и т. д.

Чаще всего темы проектов, особенно рекомендуемые органами образования, относятся к какому-то практическому вопросу, актуальному для практической жизни и вместе с тем, требующему привлечения знаний учащихся не по одному предмету, а из разных областей, их творческого мышления, исследовательских навыков. Касаться темы могут и какого-то теоретического вопроса школьной программы с целью углубить знания отдельных учеников по этому вопросу, дифференцировать процесс обучения. Таким образом, достигается вполне естественная интеграция знаний.

Результат необходимо публично продемонстрировать, презентовать, т. е. рассказать и показать, опубликовать, представить на общее обозрение. Для подростка возможность получить признание результативности его самостоятельной творческой работы трудно переоценить. В процессе презентации происходит самоутверждение и повышение самооценки личности, формируются и развиваются навыки публичного самопредъявления, рефлексии. Детям всегда хочется показать свою работу взрослым и сверстникам, получить от них подтверждение своей значимости, компетентности, успешности.

Формы проведения презентации подбираются с учетом индивидуальных особенностей учащихся, их личным выбором и предпочтениями. В процессе презентации важно поддержать положительную тональность в оценке результатов, какими бы мизерными они ни казались, инициировать конструктивную и доброжелательную дискуссию по оценке предъявленного [5, с. 62].

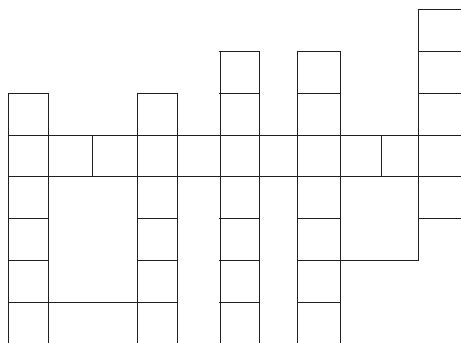
Во время прохождения педагогической практики студентами 5 курса факультета иностранных языков и студентами факультета математики, физики и информатики нашего ДГПУ был проведен открытый урок в виде проекта на тему: «Окружающая среда в нашем регионе» («Environment in our region»). Основными целями и задачами урока были:

- развитие монологической речи учащихся с использованием новых выражений, формирование целостного представления о мире, об общих проблемах, стоящих перед человечеством в XXI веке;
- систематизация и обобщение знаний учащихся по теме.
- формировать лексико-грамматические навыки;
- поддерживать дух толерантности, принимая другие точки зрения;
- развивать умение работать в группе;
- формировать уважительное отношение к природе, бережливости, осознание роли человека во взаимодействии с природой.

На уроке студенты использовали интерактивную доску, проектор, мультимедийную презентацию; раздаточный материал; видео с саундтреком песни Майкла Джексона «What about us?»; яблоко, нож, разделочную доску; плакаты с изображением экологических проблем; картинки с изображением гор, океанов, морей, ледников; плакаты с изображением лозунгов.

Проектная работа была очень насыщена разнообразными формами работы в классе. Вот некоторые из них.

1. Отгадывание кроссворда



Библиографический список

1. *Модернизация системы непрерывного образования*: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией профессора Т.Г. Везирова. Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчинников М.А.), 2014.

1. It is used to kill people or animals

2. It is a bird. Tourists like to feed it on Trafalgar Square

3. It is a science about environmental problem

4. What animals do feed their little baby with milk?

5. Things that we throw away. It can be domestic and industrial

2. Речевая зарядка

- What is the environment?
- (Environment is all the things surround us: the air, the soil, the water, the trees, the animals, the plants)
- What is the Earth?
- (Earth is the planet in which we live.)

- Do you think the world is a fine place? (Yes, we do)
- Is the world beautiful? (Yes, It is)
- Is the world interesting? (Yes, It is)
- Is it big or small? (It's big)
- But is it as big as you think?
- Look, I have an apple. Imagine that our planet is an apple. I'm cutting it into 4 pieces. $\frac{3}{4}$ (three quarters) is a water of oceans, only $\frac{1}{4}$ (one quarter) is land. $\frac{1}{4}$ is cutting ones. One half of it is habitable.

3. Монологические высказывания об экологических проблемах с использованием презентаций (сообщения делают ученики)

- Now let's listen to our pupils about ecological problems in our region.

Water pollution

All living things need water to live. Without water the Earth would look like the Moon. Water is in danger now. The factories and plants of our city pour their wastes into the Caspian Sea and other water of our Republic. Water becomes dirty and we can't use this it. (Сабина)

Land pollution

Factories and plants put their wastes into the land. Agriculture put pesticides into the land too. People put into the land plastic bags, bottles, glasses and some other materials. But we must remember that:

Wool decays during 1 year Paper decays during 2 years
Wood – 90 years

Plastic bags – 200 years Plastic bottles – 500 years Glass – 1000 years.

Air pollution

Nowadays the factories in our region pick out chemicals into the air. But cars, buses, trucks and planes in Makhachkala are among the worst polluters. The air becomes dirty from its gases.

Radiation

The most important problem in radiation situation in Dagestan is radon. It is formed in soils and building materials. This gas is very radioactive. It can include about 50-70% (percentage) the radiation dose to the population.

Destruction of endangered species

Every year the number of endangered species grows. Endangered species is a population of organisms which are in risk of becoming extinct. That is unbelievable, but more than 40 percent of all organisms are become extinct soon. It is a result of human actions. People destroy many habitats all over the world and kill many species. Dagestan has got very serious problem with the cutting down of the spaces, development of park areas. Irrational use of natural resources, including cutting down of powerful old trees in cities and towns, barbarically destroys our forests and wildlife in the forests of our mountains.

4. Просмотр видеоряда под саундтрек «What about us?» Майкла Джексона

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что использование информационных и телекоммуникационных технологий позволяет повысить качество учебного процесса, но требует кропотливой совместной деятельности учителя, родителей и, конечно, учеников.

2. Магомедгаджиева А.М. *Межпредметные технологии обучения в профильной подготовке учащихся в условиях информатизации образовательного процесса инновационных учебных заведений*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2005.
3. Переверзев Л. Проектный подход и требования к учителю. *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2002; 4: 39.
4. Кукина С.С. Коллективная учебная деятельность в группе на завершающих этапах овладения иноязычным общением. *ИЯШ*. 2012; 6: 38 – 41.
5. Ставрова О.Б. *Использование компьютеров в школьных проектах*. Москва: «Интеллект-Центр». 2008.

References

1. *Modernizatsiya sistemy nepreryvnogo obrazovaniya: sbornik materialov VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej professora T.G. Vezirova. Mahachkala: ALEF (IP Ovchinnikov M.A.), 2014.
2. Magomedgadzhieva A.M. *Mezhpredmetnye tehnologii obucheniya v profil'noj podgotovke uchashchihся v usloviyah informatizatsii obrazovatel'nogo processa innovatsionnykh uchebnykh zavedenij*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2005.
3. Pereverzev L. *Proektnyj podhod i trebovaniya k uchitel'yu. Luchshie stranicy pedagogicheskoy pressy*. 2002; 4: 39.
4. Kuklina S.S. *Kollektivnaya uchebnaya deyatel'nost' v grupe na zavershayushchih etapah ovladeniya inoyazychnym obscheniem. IYaSh*. 2012; 6: 38 – 41.
5. Stavrova O.B. *Ispol'zovanie komp'yutero v shkol'nykh proektah*. Moskva: «Intellekt-Centr». 2008.

Статья поступила в редакцию 13.03.18

УДК 378

Magomedgadzhieva A.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Mathematics and Informatics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ami-76@mail.ru

Gadjiakaev Sh.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Higher Mathematics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sharafudin79@mail.ru

Gadzhieva Z.D., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Higher Mathematics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zula-1976@bk.ru

Amirkhanova R.A., MA student, Department of Methods of Teaching Mathematics and Informatics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: raisat.amirhanova@bk.ru

THE SPECIFICS OF REALIZATION OF THE PERSONAL-ORIENTED APPROACH IN TEACHING THE COURSE OF ALGEBRA AND GEOMETRY. Person-centered learning is such learning, in which goals and contents of education, formulated in the state educational standard, training programs, acquire a personal meaning for the student, develop motivation for learning. The methodology of the personality-oriented approach has existed for a long time. It was developed by such outstanding scientists as A.N. Leontiev, I.S. Yakimanskaya, K. Rogers, who emphasize the influence of school on the development of the child. In the paper the researchers examine the goals, criteria and conditions for the organization of student-centered instruction in the study of algebra and geometry in secondary schools.

Key words: person-oriented learning, cognitive activity, intellectual development, individualization, differentiation.

А.М. Магомедгаджиева, канд. пед. наук, доц. каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет. Махачкала, E-mail: ami-76@mail.ru

Ш.С. Гаджиагаев, канд. пед. наук, доц. каф. высшей математики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sharafudin79@mail.ru

З.Д. Гаджиева, канд. ф.-м. наук, доц., доц. каф. высшей математики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zula-1976@bk.ru

Р.А. Амирханова, магистр 2-го года обучения каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: raisat.amirhanova@bk.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА АЛГЕБРЫ И ГЕОМЕТРИИ

Личностно-ориентированное обучение – обучение, при котором цели и содержание обучения, сформулированные в государственном образовательном стандарте, программах обучения, приобретают для учащегося личностный смысл, развивают мотивацию к обучению. Методика личностно-ориентированного подхода существует уже давно. Ее разработкой занимались такие выдающиеся ученые как А.Н. Леонтьев, И.С. Якиманская, К. Роджерс, которые подчеркивали влияние школы на развитие ребенка. В данной статье мы рассмотрели цели, критерии и условия организации личностно-ориентированного обучения школьников при изучении алгебры и геометрии в средней школы.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, познавательная деятельность, интеллектуальное развитие, индивидуализация, дифференциация.

«Личностно-ориентированный подход основной акцент делает на организации познавательной деятельности ученика, с учетом его индивидуальных особенностей интеллектуального развития, особо подчеркивая уважение достоинства личности ученика».

Карл Роджерс, «Свобода учиться»

Личностно-ориентированное обучение – это способ организации обучения, в процессе которого обеспечивается всемерный учет возможностей и способностей обучаемых и создаются необходимые условия для развития их индивидуальных способностей.

Если говорить о цели этого обучения, то на первый план выступает создание условий для собственной учебной деятель-

ности обучающихся, учёт и развитие индивидуальных способностей учащихся.

Методологической основой при таком обучении является индивидуализация и дифференциация образовательного процесса.

В центре личностно-ориентированного обучения находится, конечно же, ученик, его цели, мотивы, интересы, склонности, уровень обученности и способности [1, с. 6].

Образовательный процесс при таком обучении должен быть направлен, безусловно, на развитие познавательных интересов учащихся, усвоение знаний, развитие творческих способностей, способов усвоения учащимися знаний и умений.

В чем же особенность личностно-ориентированного подхода при изучении алгебры и геометрии? На наш взгляд, цели обучения будут достигнуты, если:

- учитель сможет заинтересовать каждого учащегося математикой и обеспечить в должной мере его развитие в условиях атмосферы взаимопонимания и сотрудничества на уроках;

- необходимо развивать у каждого учащегося его творческий потенциал, учитывая, что уровень развития детей разный;

- учитель будет развивать индивидуальные познавательные способности каждого ребенка;

- необходимо помочь ребенку познать себя, свой внутренний мир, самореализоваться и самоопределиваться.

Личностно-ориентированное обучение на уроках математики будет эффективным, если выполняются основные его критерии:

1) на уроках целесообразно использовать проблемные творческие задания (например, «Коле дали задание найти значение выражения $(37 + 34 \cdot 5) : (45 \cdot 3 - 135)$. Он сказал, что найти значение этого выражения нельзя. Прав ли он?», «Длина плавательного бассейна 200 м, а ширина 50 м. В бассейн налили 2 000 000 л воды. Можно ли плыть в этом бассейне? Проблема: несоответствие единиц измерения. Учащиеся ищут пути решения задачи, используя повествование учителя о единицах измерения объемов»);

2) выбор учащимися типа, вида и форм заданий и ответов на них (графическая, словесная и т.д.);

3) создание положительной атмосферы на уроке, взаимоуважение и взаимодействие (например, «Доброе утро дети! Я очень рада видеть Вас на уроке», «Сегодня на уроке мы будем писать контрольную работу. Все задания средней сложности. Мы с Вами не один раз решали подобные задания. Я уверена, у Вас все получится!» и т.д.);

4) наличие на последнем этапе урока рефлексии («С каким новым понятием (свойством, утверждением, видом задач) познакомились? Что об этом надо знать?», «Что можно рассказать о ситуациях применения нового (трудностях, с которыми встретились, возможных ошибках и способах их предотвращения)?», «Чему Вы учились на сегодняшнем уроке?» и т.д.);

5) свобода выбора в поиске решения задачи, выбор самостоятельного использования способов выполнения заданий;

6) поощрение правильных ответов учащихся и анализ допущенных ошибок;

7) необходимо, чтобы ученик доверял учителю и его оцениванию знаний, оценки должны быть аргументированы.

8) домашнее задание не просто записывается на доске, но и подробно учителем разъясняется пошагово.

Реализация личностно-ориентированного подхода при изучении алгебры и геометрии на разных этапах обучения реализуется по-разному.

Так, если мы хотим объяснить новую тему урока, то необходимо излагать материал так, чтобы никого не обойти вниманием, учитывать более подготовленных к логическим рассуждениям сильных учеников, но и не забывать о слабых, задавать им вопросы, подталкивать к верным выводам. Если ученик соучаствовал в рассмотрении новой темы, он будет по-другому к ней относиться.

Если же мы на этапе закрепления изученной темы, то целесообразно будет сначала решать задания средней сложности у доски, затем стараться комментировать их с места, работать в группах, парах и т.д. Ученик должен быть самостоятельным в работе. Конечно же, учитель должен помогать, но не слишком много и не слишком мало, для каждого ученика надо найти ту оптимальную дозу помощи, которая ему необходима, чтобы он решал задачу, и у него осталась уверенность, что он решил её сам.

Очень удобно использовать во время фронтального опроса карточки. Составляются они с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Тема. Решение уравнений и задач на составление уравнений [2, с. 30–34].

Вариант 1 (для слабого учащегося)

1. Решить уравнение: а) $5x = 10$; б) $2x + 6 = 10$; в) $7x - 4 = 6x + 3$.

2. Решить задачу: В 7 «а» классе на 5 учеников больше, чем в 7 «б». Сколько учащихся в каждом классе, если всего в двух классах 35 учащихся?

Вариант 2 (для сильного учащегося)

1. Решить уравнение: а) $15x + 4 = 10x - 3$;

б) $-(x - 3,5) = 7 - (2x + 4)$.

2. Является ли число 5 решением уравнения $20x - 4(5 + 3x) = -7 - 4x$?

3. Задача: За 9 ч по течению реки теплоход проходит тот же путь, что за 11 ч против течения. Найдите собственную скорость теплохода, если скорость течения реки 2 км/ч.

Конечно же, личностно-ориентированный подход к ученикам требует и дифференцированного отношения к каждому ребенку. Иногда при проведении уроков можно условно делить учеников на три группы: слабые, средние, сильные. Задания выдаются или разные для разных групп, или часть заданий для всех, другая часть – для второй и третьей групп, и, наконец, самые сложные задания – для третьей группы [3, с. 9–11].

Например, дифференцированная самостоятельная работа по геометрии на тему «Признаки равенства треугольников» [4, с. 27–30].

Вариант 1

Внутри равностороннего треугольника ABC взята точка M такая, что $AM=MB$. Докажите, что луч CM – биссектриса угла ACB. Заполните пропуски в решении задачи:

Утверждение	Обоснование
1. $\triangle ABC$ – равносторонний	По условию.
2. $AM=MB$	...
3. $AC=BC$	...
4. $\triangle AMC = \triangle BMC$	По ... признаку равенства треугольников.
5. $\angle ACM = \angle BCM$	...
6. ...	По определению биссектрисы угла.

Вариант 2

Внутри равностороннего треугольника ABC взята точка M такая, что $AM=MB$. Докажите, что луч CM – биссектриса угла ACB.

Указание. Покажите, что:

1. $AC=BC$

2. $\triangle AMC = \triangle BMC$

3. $\angle ACM = \angle BCM$

Вариант 3

Внутри равностороннего треугольника ABC взята точка M такая, что $AM=MB$. Докажите, что луч CM – биссектриса угла ACB.

Привлекая исторический материал, материал из смежных дисциплин, подчеркивая красоту и мощь математики, повышает интерес к предмету. Например, целесообразно начинать урок с небольших сообщений учащихся по интересным историческим событиям, связанным с математикой [5, с. 8].

Легенда о шахматной доске

Шахматы – одна из самых древних игр. Она существует уже многие века и неудивительно, что с нею связаны придания. Шахматная игра была придумана в Индии, и когда индусский царь Шерам познакомился с нею, он был восхищен ее остроумием и разнообразием возможных в ней положений.

Узнав, что она изобретена одним из его подданных, царь приказал его позвать, чтобы лично наградить за удачную выдумку. Изобретатель, его звали Сета, явился к трону повелителя. Это был скромно одетый ученый, получавший средства к жизни от своих учеников.

– Я желаю достойно вознаградить тебя, Сета, за прекрасную игру, которую ты придумал, – сказал царь – я достаточно богат, чтобы исполнить самое смелое твое пожелание – предложил царь.

– Назови награду, которая тебя удовлетворит, и ты получишь ее.

Сета молчал.

– Не робей, – ободрил его царь – выскажи свое мнение. Я не пожалую ничего, чтобы исполнить его.

На что Сета сказал, что он обдумает ответ и завтра сообщит царю свою просьбу. На другой день, когда Сета сообщил свою просьбу, царь удивился беспримерной скромности бедного мудреца.

– Повелитель, – сказал Сета, – прикажи выдать мне за первую клетку шахматной доски одно пшеничное зерно. За вторую клетку выдать 2 зерна, за третью – 4, за четвертую – 8, за пятую – 16, за шестую – 32...

– Довольно, – с раздражением прервал его царь. – Ты получишь свои зерна за все 64 клетки доски, согласно твоему же-

ланию. Но знай, что твоя просьба недостойна моей щедрости. Поистине, как учитель, ты мог бы показать лучший пример уважения к доброте своего государя. Слуги мои вынесут тебе твой мешок с пшеницей.

Царь Шерам засмеялся.

Учитель: Ребята, как вы думаете, стоит ли царю смеяться?

Задача 1, 2, 4, 8, 16, 32, ... = ?

Учитель: Как велико это число? Кто может объяснить?

Ученик: Если бы царю удалось засеять пшеницей площадь всей поверхности Земли, считая моря, и океаны, и горы, и пустыни и получить хороший урожай, то лет за пять он смог бы рассчитаться.

Это «чудовищное» число звучит так: 18 квинтиллионов 446 квадриллионов 744 триллиона 73 миллиарда 709 миллионов 551 тысяча 615. И все-таки, история о шахматной доске могла бы закончиться иначе, будь царь силен в математике. Для этого нужно было лишь предложить изобретателю самому отсчитать себе зерно за зерном всю причитающуюся ему пшеницу, на это потребовалось бы 586 549 402 017 лет.

Можно сделать вывод, что личностно ориентированное обучение играет важную роль в системе образования. Современное образование должно быть направлено на развитие личности человека, раскрытие его возможностей, талантов, становление самосознания, самореализации.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. *Теория и практика личностно ориентированного образования*. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000.
2. Макарычев Ю.Н., Миндюк Н.Г., Нешков К.И., Суворова С.Б. *Алгебра. 7 класс*. Москва: Просвещение, 2013.
3. Малова И.Е., Руденкова Н.М. Как «увидеть» на уроке математики личностно-ориентированное обучение? *Математика в школе*. 2007; 4: 6 – 11.
4. *Геометрия. 7 – 9: учебник для общеобразоват. учреждений: базовый и профил. уровни*. Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов и др. Москва: Просвещение, 2008.
5. Кравченко Т.В. Технология уровневой дифференциации в личностно ориентированном обучении математике. *Математика в школе*. 2007; 1: 7 – 15.

References

1. Bondarevskaya E.V. *Teoriya i praktika lichnostno orientirovannogo obrazovaniya*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo pedagogicheskogo universiteta, 2000.
2. Makarychev Yu.N., Mindyuk N.G., Neshkov K.I., Suvorova S.B. *Algebra. 7 klass*. Moskva: Prosveschenie, 2013.
3. Malova I.E., Rudenkova N.M. Kak "uvidet" na uroke matematiki lichnostno-orientirovannoe obuchenie? *Matematika v shkole*. 2007; 4: 6 – 11.
4. *Geometriya. 7 – 9: uchebnik dlya obsheobrazovat. uchrezhdenij: bazovyy i profil. urovni*. L.S. Atanasyan, V.F. Butuzov i dr. Moskva: Prosveschenie, 2008.
5. Kravchenko T.V. Tehnologiya urovnevoj differenciacii v lichnostno orientirovannom obuchenii matematike. *Matematika v shkole*. 2007; 1: 7 – 15.

Статья поступила в редакцию 13.03.18

УДК 378

Magomedova A.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aika-san@mail.ru
Kharchenko L.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University (Russia), E-mail: innov_harchenko@mail.ru

CATEGORY OF "NATURE" AND ITS BIOETHICAL CONTEXT. On the basis of analysis of scientific and methodical literature and the authors' views the paper proposes the contents of the concept of nature, the determination of which has a deep philosophical meaning and ideological significance. The authors conclude that the modern science of nature inherits traditions of understanding, elaborated in the new time, but at the same time greatly enriches them and above all environmental ideas that lead to deeper understanding of the principles integrity of nature as a unified system. The authors share bioethical ideas that lead to an understanding and acceptance of the values of life, all life and living in nature. The work gives a particular understanding that along with the concept of nature an integrating role in cognition is played by such notion as human activity, which should be accompanied by bioethical self-monitoring.

Key words: nature, nature first, nature second, nature the third, science.

А.Н. Магомедова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: aika-san@mail.ru
Л.Н. Харченко, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», E-mail: innov_harchenko@mail.ru

КАТЕГОРИЯ «ПРИРОДА» И ЕЁ БИОЭТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

В статье на основе анализа научной и методической литературы и авторских взглядов предложено и обосновано понятие природа, определение содержания которого имеет глубокий философский смысл и мировоззренческое значение. Авторы делают вывод о том, что современная наука о природе наследует традиции понимания природы, выработанные в новое время, но одновременно существенно обогащает их, прежде всего экологическими идеями, которые приводят к пониманию глубоких принципов целостности природы как единой системы; биоэтическими идеями, которые приводят к пониманию и принятию ценности жизни, всего живого и живущего в природе; пониманием то, что наряду с понятием природы интегрирующую роль в познании начинает играть такое понятие, как деятельность человека, которая должна сопровождаться биоэтическим самоконтролем.

Ключевые слова: природа, природа первая, природа вторая, природа третья, естествознание.

Понимание слова «природа», его смыслового содержания, необходимо потому, что оно широко используется практически во всех естественных и гуманитарных науках и учебных предметах, изучаемых на разных уровнях системы образования и, поэтому имеет глубокий философский смысл и мировоззренческое значение. Данная публикация имеет своей

целью решение этой сложной этимологической и методологической задачи.

Во-первых, необходимо отметить, что природа, является сложным словом в любом языке. Признавая эти сложности необходимо придерживаться нескольких характеристик «природы», которые имеют наибольшее отношение к обсуждаемому вопро-

су. Прежде всего, природа означает для нас человеческую конструкцию, т. е. слово «природа» не столько определяет то, что мы видим, сколько то, как мы видим. Поэтому определений природы много и определения «природы» являются произвольными, что не добавляет ясности в этом вопросе.

Так, большой энциклопедический словарь предлагает такие варианты трактовки: 1) природа – в широком смысле – всё сущее, весь мир в многообразии его форм; употребляется в одном ряду с понятиями: материя, универсум, Вселенная; 2) природа – объект естествознания; 3) природа – совокупность естественных условий существования человеческого общества; «вторая природа» – созданные человеком материальные условия его существования. Осуществление обмена веществ между человеком и природой – закон, регулирующий общественное производство, условие самой человеческой жизни.

В философском словаре находим: природа – то, что сущест­венно для каждого сущего с самого его возникновения. Поэтому словом «природа» обозначается как первоначальная сущность (ядро) вещи, так и совокупность всех вещей, не тронутых человеком. С точки зрения своего происхождения и существования человек сам является частью природы. В этом смысле природа по содержанию есть совокупность, сумма всей непосредственной деятельности, всех вещей и событий в их всеобщей связи; формально – бытие вообще: по И. Гёте – она есть всё.

Словарь В.И. Даля содержит определение, согласно которому природа – естество, всё вещественное, вселенная, всё мирозданье, всё зримое, подлежащее пяти чувствам; но более наш мир, земля, со всем созданным на ней; противопоставляется Создателю (Богу).

В толковом словаре русского языка тоже несколько вариантов трактовки: природа – весь неорганический и органический мир в его противопоставлении человеку; природа – места вне городов (поля, леса, горы водные пространства); природа – всё существующее во Вселенной, органический и неорганический мир; природа – основное средство, сущность [цит. по 1, 2].

Во-вторых, в настоящей культуре природа стала материализованной концепцией. Природа стереотипно рассматривается как материальный мир, а не как процесс событий. По мнению учёных, видимо, вначале слово употреблялось как описание качества или процесса и позже стало независимым существительным, возможно также, что вначале по своему происхождению «природа» была не словом в нашем смысле, но утверждением, выражающим опыт внешнего мира.

В-третьих, слово «природа» чаще всего используется, для обозначения всего остального, помимо людей и их творений. Это, конечно, является двусмысленным. Чтобы исправить это, сейчас говорится, что люди есть «часть» Природы или «в» Природе, хотя это также связано со своими проблемами, поскольку это подразумевает, что все человеческие конструкции и искусственные изделия относятся к Природе (природные), что делает для людей трудным приводить аргументы против некоторых их этих культурных продуктов.

В-четвёртых, слово «природа» несет значительное количество багажа сопутствующих значений. Например, такие как «природа с кровавыми зубами и когтями», «природа как капризная и злобная», «природа как варвар», но существуют также положительные сопутствующие значения, ассоциирующиеся с романтической традицией (природа – источник вдохновения, творчества, любви и т. д.).

Таким образом, это проблематичное слово и все же, оно является центральным, когда мы рассуждаем о природно-цивилизационных процессах, об окружающей среде и экологической этике, о биоэтике. Поэтому нам необходимо слово, которое позволяло бы нам говорить об отличии между человеческими искусственными изделиями и конструкциями и живым миром, и нам также необходимо слово, которое выражало бы тот факт, что люди представляют собой аспект этого живого мира, несмотря на их кажущееся желание либо устранить, либо одомашнить Её. Несомненно, это слово нуждается в восстановлении, переопределении и придании новой силы.

Кстати, то же самое можно отнести и к прилагательному «природный» (natural), которое обозначает много разных вещей. Слово «природное» представляет собой смысл с оспариваемой конечной сущностью; его значение представляет собой вопрос идеологии. Более того, «природное» в общем, имеет очень позитивные сопутствующие значения: «это хорошо» или «это правильно». Но парадоксально то, что природный мир кажется в большей степени объектом безразличия в нашем обществе.

В обсуждении окружающей среды этот термин обычно означает связанный с природой, но поскольку этот подход является также проблематичным, прилагательное «природное» несет с собой все трудности существительного «природа».

Основываясь на данных размышлениях, авторы предлагают на период становления понятия, принять следующее общее определение: *природа – это весь материально-энергетический и информационный мир Вселенной*. Прилагательное природный, в данном случае, будет означать – относящийся к этому миру. Природу условно можно подразделить на три природы: природа «первая» – естественные экосистемы Земли (близко к этому определению «девственная природа»); природа «вторая» («квазиприродная среда», «квази» – как будто) – преобразованная человеком природа, имеющая черты естественной – сады, поля, каналы, водохранилища; природа «третья» («артеприродная среда», «арте» – искусственная) – глубоко преобразованная природа, не имеющая аналогов в естественной природе – урбанизированная, внутриквартирная среда, производственная и бытовая техника и т. д. [1, 2].

Рассмотрение истории развития слова позволило выявить, что когда-то очень давно в русский язык в качестве синонима слова «природа» вошел крайне распространенный латинский термин «натура» (natura). Но только в европейских странах, например в Германии, Швеции и Голландии, на его основе образовался соответствующий термин «Naturwissenschaft», т.е. буквально – наука о природе, или естествознание. Он стал основанием также по существу международного термина «натурфилософия» (философия природы).

Проблемы устройства, происхождения, организации или самой органической природы всего, что есть во Вселенной (в Космосе), т.е. все проблемы естествознания, космологии и космогонии, первоначально относились к «физике» или «физиологии». Во всяком случае, Аристотель в IV веке до нашей эры называл своих предшественников, занимавшихся этими проблемами, «физиками» или «физиологами», ибо древнегреческое слово «физис» или «фюсис», очень близкое к русскому слову «природа», первоначально означало «происхождение», «рождение», «создание».

Отсюда – естественная (органическая, природная, изначальная) взаимосвязь всего естествознания (включая космологию и космогонию) с физикой, которая является как бы исходной основой науки о Природе.

Естествознание же понимается нами как «совокупность наук о природе, взятая как единое целое», т.е. не просто как сумма разрозненных наук, а именно как единый комплекс тесно взаимосвязанных естественных наук, дополняющих друг друга, – это и есть одна наука. Только наука обобщенная, или интегративная (от лат. «integer» – целый, восстановленный). Логика рассуждений проста: поскольку природа представляет собой системное образование, следовательно, и наука, её изучающая, должна носить системный характер [1].

В общеобразовательной школе в совокупность естественных наук обычно включают, прежде всего, физику, химию и биологию, а дополнительно к ним астрономию и географию (географию относят и к общественным наукам), имеющих специфический характер. В высших учебных заведениях число всевозможных естественных наук доходит до нескольких десятков и даже сотен ввиду их бесконечного дробления на узкоспециализированные дисциплины.

С некоторой условностью в естествознание включают наряду с такими основными естественными науками, как физика, химия и биология, еще и психологию, которую относят также и к гуманитарным наукам. Объяснение этому простое, такой подход позволяет четко представить себе подлинное единство природы (ее целостность), а именно-то единое основание, на котором построено все бесчисленное разнообразие предметов и явлений природы и из которого вытекают основные законы, связывающие микро- и макромиры, Землю и Космос, физические и химические явления между собой и с жизнью, с разумом. Так же, как нельзя постичь законы, управляющие жизнью и деятельностью человека, посредством знакомства лишь с анатомией отдельных его органов, так невозможно, изучая порознь отдельные естественные науки, познать природу как одно целое. Поэтому прежде изучение физики, химии и биологии было лишь первой необходимой ступенью к изучению природы во всей ее целостности и жизненности [1, 2, 3].

История науки свидетельствует о том, что в своем познании природы, начиная с самых первых его шагов в древности, чело-

вечество прошло через три стадии и вступает в четвертую. Все они звенья одной цепи и отражают определённые типы социально-экономической деятельности человека во взаимодействии с природой.

На первой из них сформировались общие синкретические (нерасчлененные, недетализированные) представления об окружающем мире как о чем-то целом, появилась так называемая натурфилософия (философия природы), превратившаяся во всеобщее вместилище идей и догадок, ставших к XIII – XV столетиям начатками естественных наук.

Затем, именно в XV – XVI веках, последовала аналитическая стадия – мысленное расчленение и выделение частных, приведшее к возникновению и развитию физики, химии и биологии, а также целого ряда других, более частных, естественных наук (наряду с издавна существовавшей астрономией).

Позднее, в XIX – XX веках, постепенно стало происходить воссоздание целостной картины природы на основе ранее познанных частных, т. е. наступила синтетическая стадия её изучения.

Наконец, в настоящее время пришла пора не только обобщать принципиальную целостность (интегральность) всего естествознания, но и ответить на вопрос: почему именно физика, химия и биология (а также психология) стали основными

и как бы самостоятельными разделами науки о природе, т. е. начинает осуществляться необходимая заключительная интегрально-дифференциальная стадия. Поэтому естествознание как действительно единая наука (и учебный предмет) о природе рождается фактически только теперь. Лишь на данной стадии можно на самом деле рассматривать природу (Вселенную, жизнь и разум) как единый многогранный объект естествознания (природоведения) [4; 5; 6].

Таким образом, современная наука о природе (естествознание) наследует традиции понимания природы, выработанные в новое время, но одновременно существенно обогащает их и, прежде всего:

- экологическими идеями, которые приводят к пониманию глубоких принципов целостности природы как единой системы;
- биоэтическими идеями, которые приводят к пониманию и принятию ценности жизни, всего живого и живущего в природе;
- пониманием того, что процесс «очеловечивания природы» продолжается, а интенсивное развитие комплекса социальных наук приводит к тому, что наряду с понятием природы интегрирующую роль в познании начинает играть такое понятие, как деятельность человека, которая должна сопровождаться биоэтическим самоконтролем.

Библиографический список

1. Харченко Л.Н. *Современная концепция естествознания*. Курс лекций. Москва, 2000.
2. Харченко Л.Н. *Естествознание. 10-11 кл.*: учебное пособие для профильных классов общеобразовательных учреждений. Москва, 2006.
3. Харченко Л.Н., Магомедова А.Н. Обоснование педагогической категории «Биоэтическое воспитание личности в системе образования». *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2(51): 92 – 98.
4. Харченко Л.Н. *Теория и практика биологического образования в современном педагогическом вузе*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Ставрополь, 2002.
5. Харченко Л.Н. Теоретико-методологические проблемы естественнонаучного образования (постановка проблемы исследования). *Успехи современного естествознания*. 2002; 1: 26 – 43.
6. Харченко Л.Н. *Традиции и инновации вузовской системы биологического образования*. Москва, 2002.

References

1. Harchenko L.N. *Sovremennaya koncepciya estestvoznaniya*. Kurs lekcij. Moskva, 2000.
2. Harchenko L.N. *Estestvoznaniye. 10-11 kl.*: uchebnoye posobie dlya profil'nyh klassov obsheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva, 2006.
3. Harchenko L.N., Magomedova A.N. Obosnovanie pedagogicheskoy kategorii «Bio'eticheskoe vospitanie lichnosti v sisteme obrazovaniya». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2(51): 92 – 98.
4. Harchenko L.N. *Teoriya i praktika biologicheskogo obrazovaniya v sovremennom pedagogicheskom vuze*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2002.
5. Harchenko L.N. Teoretiko-metodologicheskie problemy estestvennonauchnogo obrazovaniya (postanovka problemy issledovaniya). *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2002; 1: 26 – 43.
6. Harchenko L.N. *Tradicii i innovacii vuzovskoj sistemy biologicheskogo obrazovaniya*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 13.03.18

УДК 378

Maltsev V.G., senior teacher, Department of Physical Training, Norilsk State Industrial Institute (Norilsk, Russia),

E-mail: maltsev1948@rambler.ru

Voloschenko Ye.F., student, IKTIБ, Southern Federal University (Taganrog, Russia), E-mail: maltsev1948@rambler.ru

CREATION OF A MOBILE COMPUTER CLASS. In the article a model of an easy approach to educational services with the use of a model of a mobile computer class is considered. Among the main advantages of the mobile computing class is its low cost, stable and high speed data transfer. This model can be used not only as a mobile computer class, but as a working link in organizing seminars, symposia, round tables, conferences. The authors conclude that the high-tech sphere "mobile computer" class allows to access additional material, libraries, combine the aims and objectives of several disciplines to create intersubject links, use education services in any educational and outside school hours, create active methodological associations, share best practices, improve the quality of education.

Key words: educational services, mobile computer class, information, computer, communication technologies, NORSPORT web-site, address line: www.norsport.ru.

В.Г. Мальцев, ст. преп. каф. физического воспитания, ФГБОУ ВО «Норильский государственный индустриальный институт», г. Норильск, E-mail: maltsev1948@rambler.ru

Е.Ф. Волощенко, студент, ИКТИБ, Южный Федеральный университет, г. Таганрог, E-mail: maltsev1948@rambler.ru

СОЗДАНИЕ МОБИЛЬНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО КЛАССА

В статье рассматривается модель свободного доступа к образовательным услугам с использованием мобильного компьютерного класса. Среди основных преимуществ мобильного компьютерного класса является его невысокая стоимость, стабильно высокая скорость передачи данных. Авторы делают вывод о том, что высокотехнологичная сфера «Мобильный компьютерный класс» позволяет пользоваться дополнительным материалом, библиотеками, объединять цели и задачи не-

скольких дисциплин, создавать межпредметные связи, пользоваться образовательными услугами в любое учебное и вне учебное время, создавать активные методические объединения, делиться передовым опытом, улучшать качество образования.

Ключевые слова: образовательные услуги, мобильный компьютерный класс, информационные, компьютерные, коммуникационные технологии, сайт "НИИ Спорт", адресная строка: <http://www.norsport.ru>

Информационные технологии (IT) в прошлом веке создавались и применялись для формирования данных, которые использовались в виде статистики и информатики, являлось. Такое применение выглядело как прикладные элементы науки, выросшей из сферы педагогической деятельности. IT стремительно превращается в незаменимого помощника и исполнителя. Во всех видах человеческой деятельности инфо технологии (IT) становятся инструментом, в эффективном использовании которых уже ни у кого нет сомнения.

Педагогическое сообщество в своём дальнейшем постиндустриальном развитии столкнулось с противоречиями, где для создания полноценного мультимедийного обучения исполняющую роль стали выполнять два специалиста – педагог, выпускник педагогических учебных заведений и не педагог, инженер, специалист технических вузов – специалист по информатике.

Пути решения проблемы и устранение противоречий:

Для этого, помимо профессиональных умений и навыков, педагогу необходимо обладать как профессиональными навыками, так и быть сертифицированным специалистом в области IT, т. е. иметь компетенции.

Нынешние требования к педагогическому сообществу значительно выросли в области знаний, умений и практического применения (IT) в своей профессиональной деятельности.

В последнее время в образовательных учреждениях стало актуальным создание так называемого мобильного компьютерного класса. Для создания мобильного компьютерного класса необходимы следующие условия:

Преподаватель должен знать, уметь, практически применять:

1. Знания IT для создания своего эксклюзивного «канала» учебного подразделения при согласовании и интеграции которого в виде индивидуального персонального компьютера, ноутбука превращается в полноценную медийную структуру. Умение перевести учебные, методические, дополнительные документы в электронный вид с последующим их переносом в персональный канал передачи данных – мобильный компьютерный класс.

2. Проектирование и прогнозирование направления методических механизмов управления учебным процессом.

3. Модернизация технологии обучения с возможностью применения инфотехнологий.

4. Дополнительное самообразование по изучению и практическому применению трансформирования текстового, речевого и визуального потока информации в цифровую медиаструктуру, обеспечивающую полноценные фрагменты реального урочного процесса.

5. Создание медиа библиотеки поурочных планов, всего учебного процесса.



Рис. 1. Модель мобильного компьютерного класса

6. Использование авторских программ, адаптированных по возрастным особенностям, уровню развития, индивидуальным особенностям, перспективе.

7. Создание учебных тренажеров сопровождения учебных программ для качественного закрепления учебного материала.

8. Применение индивидуального подхода, возрастных особенностей.

Персональные устройства для передачи данных учащимся. С любой операционной системой. Рабочие места организованы посредством ноутбуков, нетбуков, планшетов, коммуникаторов. Сеть передачи данных создаётся посредством наличия сервера и сайта, создания Wi-Fi зоны, организованной на ноутбуке (системном блоке) преподавателя. Ключевым значением этих условий является наличие в каждом из них

Сотовая связь – модем Wi-Fi-

Директором в этой цепочке является Индивидуальный ноутбук преподавателя, на котором установлен канал связи-сервер, на нём же проектируется и обновляется текущая информация.

Через канал связи Wi-Fi, организованный созданием индивидуального сервера и разработанного на его базе учебного сайта, являющегося основным (базовым) каналом связи между устройствами, объединёнными между собой: ноутбуки, персональные компьютеры, планшеты, коммуникаторы, являющиеся индивидуальными каналами связи самих участников учебного процесса, которые могут быть подключены к каналу связи учебного сервера, установленного на ноутбуке преподавателя, организованного через канал связи-сервер, как простейший мобильный компьютерный класс.

Базовым устройством, позволяющим организовать такой мобильный компьютерный класс, может стать индивидуальный ноутбук преподавателя, на котором установлен канал связи-сервер, дающий возможность обмена информацией через канал Wi-Fi между остальными участниками. Универсальность такого учебно-коммуникативного звена позволяет участникам учебного процесса расширить свои возможности и знания в области IT, но так же создавать индивидуальную траекторию в освоении учебных дисциплин. Создаётся сеть передачи данных с установленного на ноутбуке преподавателя посредством сервера через канал связи Wi-Fi. Действующий сервер имеет определённый IP – адрес, который даёт возможность рядом расположенным компьютерам, ноутбукам, нетбукам, коммуникаторам, планшетам, подключиться по указанному адресу посредством включения в них браузера через канал связи Wi-Fi на указанный адрес. В этом случае не используется подключение к интернет. Количество подключённых компьютеров, ноутбуков, нетбуков, коммуникаторов не ограничено. Обязательно наличие Wi-Fi модуля на всех указанных устройствах.

Для создания сервера на индивидуальном ноутбуке преподавателя, необходимо установить:

1. Операционная среда LinuxUbuntu 15.10 AMDX65 RU и выше. Имеется мультязычная система установки. AppServ – Windows.

2. LAMP- Server -Ubuntu

3. JOOMLA 2.5 и выше, шаблоны будущих сайтов.

Перечисленные материалы находятся в свободном доступе и распространяются бесплатно.

4. Образовательные стандарты, реквизиты.

5. Учебные, учебно-методические материалы, архивы, библиотеки.

6. Дополнительное самообразование по изучению формирования и практического применения в трансформировании текстового, речевого и визуального потока информации в организованную медиа структуру, обеспечивающую полноценные фрагменты реального урочного процесса.

7. Образовательные стандарты, реквизиты.

8. Учебные, учебно-методические материалы, архивы, библиотеки.

9. Дополнительное самообразование по изучению формирования и практического применения в трансформировании текстового, речевого и визуального потока информации в организованную медиа структуру, обеспечивающую полноценные фрагменты реального урочного процесса.

10. Дополнительные программы, Word, Photoshop.

Таблица 1

Сравнительные показатели и затраты на обслуживание мобильного компьютерного класса

	СТАНДАРТНЫЙ КОМПЬЮТЕРНЫЙ КЛАСС	+	МОБИЛЬНЫЙ КОМПЬЮТЕРНЫЙ КЛАСС	+	
		-		-	
1.	Системный блок.		Персональный ноутбук преподавателя и его оснащение:		МКК
2.	Операционная система Microsoft – ежегодная оплата	-	Операционная система Ubuntu – бесплатно	+	МКК
3.	Сервисные и офисные программы Microsoft –ежег. опл.	-	Сервисные и офисные программы Ubuntu- бесплатно	+	МКК
	Необходимое оборудование		Не обязательное, дополнительное оборудование.		
4.	Проектор, экран, аудио сопровожде-ние.	+	Проектор, экран, аудио сопровождение.	-	
5.	Рабочие места обучаемых стационарное расположение	-	Рабочие места обучаемых по количеству учащихся	+	МКК
6.	ФГОС обеспечение		ФГОС обеспечение		
7.	Авторские программы		Авторские программы		
8.	Дополнительный материал, библиотеки.		Дополнительный материал, библиотеки.		
9.	Программы тестирования.		Программы тестирования.		
9.	Количество рабочих мест учащихся. – Ограничено	-	Количество рабочих мест учащихся. – По количеству участн.	+	МКК
10.	Ремонт, замена оборудования, Microsoft	-	Ремонт, замена оборудования.-отсутствует	+	
11.	Установка, замена программного обеспечения Microsoft	-	Установка, замена программного обеспечения -отсутствует	+	МКК
	Возможность создания хостинга сайта в широкополосном		Наличие сервера, базы данных	+	МКК
	скоростном интернет.		Проектирование, разработка, тестирование учебного сайта.	+	МКК
			Поддержание сайта в рабочем состоянии.	+	МКК
				+	МКК
			Возможность применения дистанционного обучения.	+	МКК
			Используемые персональные устройства передачи данных учащихся:		
			Планшеты	+	МКК
			Коммуникаторы	+	МКК
			Ноутбуки, нетбуки, трансформеры.	+	МКК

- Дополнительные затраты для поддержания в рабочем состоянии компьютерного класса учебного процесса

Графа «Приоритет». Обозначение аббревиатуры:

СКП – стандартный компьютерный класс

МКК – мобильный компьютерный класс.

При прочих равных условиях наблюдается резко возросшая динамика использования изучаемого учебного материала в области применения информационных технологий в мобильном компьютерном классе, так как обмен информацией выходит за пределы замкнутого пространства по сравнению с стандартным компьютерным классом. Учащиеся в процессе изучения материалов, предлагаемых в процессе урока, могут скопировать, обновить текущую информацию, в свободном доступе использовать необходимый материал. При сравнении технико-экономических показателей и затраты по обслуживанию стандартного учебного компьютерного класса по сравнению с мобильным персональным компьютерным класса значительно дешевле (таблица 1). В мобильном компьютерном классе отпадает необходимость: в приобретении, обслуживании, ремонте системного блока, замене комплектующих, Организации количества рабочих мест учащихся, Ремонт, замена оборудования, Microsoft, Установка, замена программного обеспечения Microsoft, Операционная система Microsoft – ежегодная оплата, Сервисные и офисные программы Microsoft –ежегодная оплата.

При переходе на модель мобильного компьютерного класса есть возможность перераспределить обязанности обслужи-

вающего персонала. Персонал, обслуживающий стандартный компьютерный класс, не потеряет своё рабочее место, так как указанные работники могут обслуживать вновь созданные мобильные компьютерные классы, помогать в организации консультаций по работе преподавателей в создании учебных сайтов, настройке оборудования.

Качество образования становится значительно выше, так как предлагаемая инновация предоставляет возможность проектировать, разрабатывать, создавать и практически применять информационные технологии практически, начиная с начальной школы, включая использование указанной модели на всех дисциплинах, включая и те предметы, на которых по учебной программе использование компьютерных классов не предусмотрено.

При этом выравнивается диспропорция среди преподавателей, у которых нет компьютерных классов, не имеющих возможность использовать стандартный компьютерный класс, в связи с загруженностью учебных занятий, но желающих внедрять инфо технологии в своей практической деятельности.

Возможности **мобильного компьютерного класса** не ограничены созданием одного мобильного компьютерного класса. При создании аналогичных серверов в одной учебной структуре

более двух, эти сайты можно объединить ОДНИМ СЕРВЕРОМ, на котором можно расположить одновременно функционирующие два и более сайтов. В этом случае не используется подключение к интернет. При этом сервер может быть организован на одном системном блоке, установленном в учебном заведении по договорённости с администрацией. Желательно к системному блоку иметь WI-FI роутер, монитор для работы, бесперебойный блок питания, клавиатуру, мышь, рабочее место.

При создании ОБЩЕШКОЛЬНОГО WI-FI СЕРВЕРА, желающих организовать свой мобильный компьютерный класс может быть неограниченно. В этом случае возможны не только поурочная тематика, но и общешкольные мероприятия, семинары методических объединений, а так же конференции, выставки, конкурсы, различные общешкольные мероприятия. Публикация электронных дневников, связи с родителями, родительским комитетом, спортивно-массовые мероприятия и т. д.

Так же возможна РАССЫЛКА между преподавателями и администрацией, коллегами, учащимися, родителями, что значительно повышает информативность резко снижает бумажный документооборот.

ОБЩЕШКОЛЬНЫЙ WI-FI СЕРВЕР позволяет круглосуточную работу учебных сайтов, что даёт возможность всем участникам образовательного процесса заходить и пользоваться в свободном доступе на интересующую учебную тематику в любое удобное для них время. Использование единой базы данных сервера и перекрёстные ссылки для меж предметных связей между мобильными компьютерными классами улучшают образовательный процесс. Они могут быть использованы в текущем учебном процессе **гибридно**, как совместная работа с дополнительным

материалом, индивидуальными заданиями, модулями тестирования.

При этих возможностях полностью отпадают расходы на интернет, улучшается КАЧЕСТВО образования.

Перераспределение функций представителей педагогических структур и специалистов ИТ, для создания полноценной работы преподавателей, желающих организовать на своём персональном ноутбуке модель, обладающую свойствами ИТ-медиа. Расширение возможностей ИТ предоставляет пользователю (преподавателю) самостоятельно организовать собственную WI-FI сеть, объединяющую между собой различные устройства, имеющие стандартные подключения всевозможного оборудования, устройств передачи данных пользователей-учащихся: 1. Ноутбуки, 2. Персональные компьютеры, 3. Планшеты, 4. Коммуникаторы.

Таким образом, мобильный компьютерный класс имеет гибкую настройку и может быть адаптирован для организации не только учебного процесса. Указанная модель в рабочей комплектации имеет невысокую стоимость, может быть использована не только как мобильный компьютерный класс, но и как рабочее звено в организации семинаров, симпозиумов, круглых столов, научных конференций. Высокотехнологичная сфера «Мобильный компьютерный класс» позволяет пользоваться дополнительным материалом, библиотеками, объединять цели и задачи нескольких дисциплин, создавать межпредметные связи, пользоваться образовательными услугами в любое учебное и вне учебное время, создавать активные методические объединения, делиться передовым опытом, улучшать качество образования.

Библиографический список

1. Мальцев В.Г. *Web-сайт кафедры. Опыт создания и применения: учебно-методическое пособие*. Норильский индустр. ин-т. Норильск, 2006.
2. Федько С., Дмитренко А. *Опыт интеграции образовательных ресурсов в местные локальные сети ЕМО г. Норильск*. Available at: <http://www.norsport.ru>

References

1. Mal'cev V.G. *Web-sajt kafedry. Opyt sozdaniya i primeneniya: uchebno-metodicheskoe posobie*. Noril'skij industr. in-t. Noril'sk, 2006.
2. Fed'ko S., Dmitrenko A. *Opyt integracii obrazovatel'nyh resursov v mestnye lokal'nye seti EMO g. Noril'sk*. Available at: <http://www.norsport.ru>

Статья поступила в редакцию 10.03.18

УДК 37.062

Lopoukha T.L., Cand. of Science (Pedagogy), Head of Department, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: lopoukha@yandex.ru

Manin A.A., senior teacher, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: aam101278@yandex.ru
Chebatarev V.A., Head of Teaching and Methodical Department, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: chebatarev_vitalii@mail.ru

MILITARY SOCIALIZATION OF MILITARY SERVANTS IN THE SYSTEM OF WORK WITH PERSONAL COMPOSITION. The article analyzes problems of military socialization of servicemen, its features in higher educational institutions. It is concluded that military socialization, including political, legal, economic, subcultural and other forms of socialization implemented in a form specific for servicemen, has a complex, professionally oriented character. The military socialization of servicemen is aimed at preparing a personality model corresponding to the existing social order and political regime. The mechanisms of military socialization in military high schools are analyzed. The integral model of the military socialization of cadets is being constructed, in it specific social, pedagogical and psychological technologies are used.

Key words: military socialization of servicemen, model of socialization of military cadets, historical features of military socialization, mechanisms, stages and means.

Т.Л. Лопуха, канд. пед. наук, доц., зав. каф. Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск, E-mail: lopoukha@yandex.ru

А.А. Манин, ст. преп., Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск, E-mail: aam101278@yandex.ru

В.А. Чебатареv, начальник учебно-методического отдела, Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск, E-mail: lopoukha@yandex.ru

ВОИНСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ С ЛИЧНЫМ СОСТАВОМ

В статье анализируются проблемы воинской социализации военнослужащих, её особенности в высших учебных заведениях. Делается вывод о том, что воинская социализация, включая осуществляемые в специфической для военнослужащих форме, политическую, правовую, экономическую, субкультурную и другие виды социализации, имеет комплексный, профес-

сионально ориентированный характер. Воинская социализация военнослужащих нацелена на подготовку модели личности соответствующей существующему социальному порядку и политическому режиму. Анализируются механизмы воинской социализации в военных вузах. Конструируется интегральная модель воинской социализации курсантов, которая реализуется с использованием конкретных социальных, педагогических и психологических технологий.

Ключевые слова: воинская социализация военнослужащих, модель социализации курсантов военных вузов, исторические особенности воинской социализации, механизмы, этапы и средства.

Социализация военнослужащих является одной из форм профессиональной социализации. В ходе неё личность интегрируется в определённую профессиональную группу (в данном случае – в офицерскую), жёстко структурированную корпоративную среду, обладающую большой закрытостью, с собственной офицерской субкультурой, которая имеет существенное отличие даже в рамках воинской культуры как социального феномена. Несмотря на общие формы, в которых она реализуется (военное обучение, боевая подготовка, практическое несение службы, воинское воспитание, приобщение к воинской культуре и быту, их специфическое эстетическое воздействие), её особенности чрезвычайно велики.

С учётом того, что оборонная сфера в любом государстве представляет социальный институт такой же значимости как политические институты, экономика, правовая система – воинская социализация является однопорядковым явлением с политической и правовой социализацией. Вместе с тем, социализация военнослужащих включает в себя политическую, правовую, культурную и другие виды социализации с глубокой воинской спецификой и является специфической комплексной формой социализации. В ходе неё, проходя политическую, правовую, субкультурную социализацию военнослужащие, сообразно своему служебному положению (социальной роли) обретают полный статус военнослужащего определённой категории. Это не преувеличение, вспомним, что в формулировке Л.В. Мардахаева социализация предполагает «...усвоение языка, социальных ценностей и опыта, норм, установок, образцов поведения, присущих данной социальной группе...» [1]. Так вот, все это, включая язык (командирский) у офицеров кардинально отличается. Чем вызваны эти особенности?

В первую очередь конечно характером профессиональной деятельности. С одной стороны это определяется тем, что военнослужащие выполняют профессиональные задачи на поле боя оружием, их деятельность связана с применением организованного, легитимизированного государством насилия. С другой – тем, что организаторы этого насилия – офицеры, им представлены права применять командные полномочия, ставить подчинённым задачи, связанные для них с риском для жизни. Что же представляет собой воинская социализация, в чем она заключается, каков её механизм, в каких методах, формах осуществляется?

Общество предоставляет своим членам набор определённых социальных ролей, соответствующий его социальной модели. Личность, в соответствии со своими способностями и предпочтениями делает конкретный выбор. Это полностью отвечает выводам зарубежной и отечественной политической и социологических наук о том, что социализация связана с распределением людей по социальным позициям, которые характеризуют «место личности в системе общественных отношений, её деятельность в основных сферах жизни и, наконец, оценку деятельности личности со стороны общества, выражающуюся в определённых количественных и качественных показателях (зарплата, премии, награды, звания, привилегии), а также самооценку, которая может совпадать или не совпадать с оценкой общества или социальной группы» [2, с. 158–159]. Позиции имеют разную доступность, соответствуют возможностям среднестатистической личности общества. Институты общества (например, армия) определяют перечень требований к качествам этих социальных позиций. Он определяется, к примеру, для офицеров в государственных образовательных стандартах и квалификационных требованиях к уровню подготовки специалистов. В зависимости от социальной ситуации в обществе спрос на людей с определёнными качествами и перечень таких качеств может существенно меняться (например, на креативных, творческих, инициативных личностей либо добросовестных исполнителей).

Государство – основной заказчик социализации в образовательных организациях Вооружённых Сил. Поэтому модель, формы и методы, технологии социализации военнослужащих определяются характером господствующего политического режима. В зависимости от типа режима варьируется достаточно широкий

спектр используемых методов, форм и средств социализации военнослужащих. Так в досоветский период, при монархической форме государства и, следовательно, авторитарном типе режима в офицерской среде существовали жесткие правила поведения и воинской чести офицеров, офицерские училища были рассадниками высокой культуры, славились качеством образования, высокой была значимость воинских традиций и ритуалов, создавалась воспитывающая бытовая среда, а отношения младших и старших офицеров, как правило, строились на демократической основе [4; 5].

После Октябрьской революции в социалистической республике, при тоталитарном правящем режиме напротив, основной механизм социализации носил репрессивную направленность, воспитание велось на идеях интернационализма и классовой борьбы, обучение носило политизированный характер [6; 7]. Тем не менее, к 60-м годам прошлого века социализация офицерского состава шла уже в рамках высших военно-учебных заведений, возрождались офицерские традиции, понятия воинской чести и офицерской демократии. К 80-м годам, высокий, после Отечественной войны, авторитет офицерской профессии к началу «перестройки» резко снизился, а к началу 90-х она стала непристойной, отрицаемой [8, с. 193–195].

В ходе демократических преобразований российское общество впадало в опасное заблуждение, сделав вывод о том, что «в связи с произошедшими в мире изменениями какой-либо конкретный государственный источник опасности для России отсутствует...» [9, с. 292].

В ходе реформ было разрушено большинство прославленных военных вузов, институты офицерской демократии (офицерские собрания, суды офицерской чести), в кадровом вопросе расцвела коррупция, в отношениях между младшими и старшими, в бытность министром обороны А.Э. Сердюкова – откровенный беспредел [8, с. 38–43]. Серьёзные перемены в материально-бытовом положении офицеров начались в 2012 году, когда решением В.В. Путина были приняты кардинальные меры по обеспечению офицеров жильём и повышению их денежного довольствия.

Какую же модель личности готовят в ходе воинской социализации военно-образовательные заведения России? Исторические требования к качествам выпускника воинского вуза всегда соответствовали существующему социальному порядку. Системная подготовка офицеров в России началась в эпоху царствования Петра I, когда в 1698 году им были созданы артиллерийская и пехотная школа в Москве, мореходная в Азове, а уже в 1701 – инженерная и артиллерийская в Азове со сроком обучения в 5 – 7 лет [10, с. 27]. Изначально, несмотря на дворянско-сословный характер воспитуемых, меры социализации были чрезвычайно жесткими, с опорой на физическое и социальное насилие и смертную казнь за большинство воинских преступлений. При этом особенно жестко карались государственная измена и вероотступничество. В соответствии со сводом военно-уголовного законодательства смертная казнь предусматривалась по 122 статьям, а наказания, зачастую, имели членовредительский характер (порки, пытки, клеймение, четвертование и т. п.) [11, с. 169–199]. Данным воинским артикулом четко расписывались права военнослужащих всех степеней, порядок подчиненности и устанавливался строгий запрет на беспричинное наказание солдат без государственной нужды. Требования носили деспотический характер и не подлежали обсуждению. На службу широко принимались иностранцы, которые имели серьезные преимущества в продвижении по службе и денежном довольствии. Для повышения престижа офицерской профессии Петр I в Табеле о рангах 1722 года вводит офицерские звания, приравнивает их к государственным и придворным чинам, а Указом от 20 февраля 1714 года ввел обязательное образование дворян [12, с. 25–35].

Будущий офицер социализировался как верноподданная, законно и богобоязненная личность, внутренне готовая к бесспорной воинской службе и ее лишениям.

В последующем, в 1736 году Анна Иоанновна ограничила службу дворян 25 годами, а Петр III манифестом «О даровании

вольности российскому дворянству» от 18 февраля 1762 года освободил их от обязательной службы [12, с. 71]. После принятия этих мер отношения в корпоративной офицерской среде смягчились, офицеры не подвергались телесным наказаниям, вместе с тем, особенно во времена царствования Екатерины II, был сделан уклон в воинской социализации на повышение роли воспитания у обучаемых чести, развития достоинства. Тем не менее, жесткие меры воздействия на нерадивых по-прежнему принимались.

Вплоть до 1917 года преобладала модель офицера подданного монархии, которую можно было охарактеризовать словами «Слуга царю, отец солдатам». Офицеры получали высокое по тем временам общее образование, были достаточно хорошо интегрированы в культурную жизнь страны, занимали высокие позиции в сферах государственного управления и науки. Соответственно социальным реалиям общества у обучаемых формировались средствами обучения и воспитания, социальной средой, агентами воинской социализации преданность и поддержка режима, четкое понимание своего места в социальной иерархии, дисциплинированность, исполнительность. Выход за пределы предписанных такой моделью качеств личности означал жесткую корпоративную ответственность, о чем ярко свидетельствует А.И. Куприн в его книге «Поединок» и граф А.А. Игнатьев [13] в своих воспоминаниях.

Успешность воинской социализации военнослужащих тесно связана с состоянием оборонного сознания общества.

Рассмотрим, как менялось состояние оборонного сознания в конце 80-х–90-е годы XX века. В этот период в обществе велась активная работа по дискредитации армии и военной службы. Формирование подобного отношения вызвало в конце 80-х гг. прогрессирующий рост преступности, в особенности самовольных оставлений части, дедовщины, вплоть до фактов массового расстрела сослуживцев. Следствием снижения возможностей ВС РФ по защите Отечества и осознания населением снизившегося качества военнослужащих стало глубокое падение доверия населения к армии. Так, в сложном 1992 году армии доверяло до 60% опрошенных граждан, а после неудачной компании в Чеченской республике только 29%.

Армия как опора устойчивости государства сознательно ослаблялась остаточной социальной политикой и негативной информацией в СМИ об армии, изменялось отношение к службе солдат и сержантов. Если в 1975 г. служили с большим интересом, понимая важность и необходимость выполнения воинского долга с 77,7%, то в 1997 г. таких было только 20% [14]. Своей военной службой в 2004 г. были полностью удовлетворены только 14,2% кадровых военнослужащих. Большинство (64%) опрошенных офицеров и прапорщиков отметили, что лишь частично удовлетворены условиями своей военной службы. Подобное безразличие к проблемам армии усиливало отторжение обществом и института военной службы.

В последующем отношение российской молодежи к военной службе несколько изменилось. Было осознано обществом усиление военной опасности, декларация В.В. Путиным государственно-патриотической идеологии привела к некоторым позитивным переменам. В 2011 г. В.В. Путиным принято решение о реализации программы перевооружения армии, гуманизации условий службы военнослужащих по призыву, кардинально увеличена оплата труда военнослужащих.

Ситуация сегодня изменилась, но инерция предыдущей ситуации сохраняет пороки существующей модели воинской социализации.

Сердцевиной обеспечения успешности воинской социализации являются отношение к армии, военной службе, желание и готовность исполнить конституционный долг.

В рамках выполнения Федеральной целевой программы «Переход к комплектованию военнослужащими, проходящими военную службу по контракту, ряда соединений и воинских частей» на 2004–2007 гг. проведено исследование, в котором участвовало 1528 респондентов из разных регионов страны в возрасте от 18 до 35 лет.

Опросы показали, что более трети (38%) опрошенных молодых людей в той или иной степени признают наличие внешних или внутренних угроз.

Вместе с тем, вполне очевидно, что в условиях, когда подавляющая часть молодежи считает воинскую службу неприятной, необязательной для всех (37% и 28% опрошенных), модель воинской социализации должна измениться [15].

С запретом на формирование идеологии в качестве общегосударственной и проведением во второй половине 80–90-х годов в сознание людей либеральных идеологии и ценностей, иерархия ценностных ориентаций курсантов существенно изменилась. Если в советское время на первое место ставились патриотические ценности, на второе – военно-профессиональные, а на последнее – меркантильные, то в постсоветский период на первом месте оказались меркантильные, а патриотические переместились на третье место.

Если достаточно эффективная мотивация курсантов к добросовестной службе в советское время обеспечивалась преимущественно политическими и социальными мотивациями, то в 90-е годы ситуация кардинально изменилась. Для курсантов наиболее значимыми стали меркантильные ценности. Это вызвано тем, что в молодежной среде в целом трудовые мотивации сменились нетрудовыми [16; 17; 18 и др.].

В настоящее время, в связи с повышением внимания руководства государства к проблемам обеспечения обороны, в условиях повышения материального положения военнослужащих, происходит выход на первую позицию военно-корпоративных ценностей. Их динамика представлена в таблице 1.

Таблица 1

Динамика ценностей офицеров и курсантов НВВКУ
(в % к числу опрошенных в каждой группе)

№ п/п	Показатели развитости патриотизма	Число респондентов, давших предложенный ответ					
		офицеры			курсанты		
		1999 г	2004 г	2014 г	1999 г	2004 г	2014 г
1.	Любовь к малой Родине	50	63	64	56	59	55
2.	Любовь к своему народу	42	56	57	37	61	59
3.	Уважение к национальной культуре	47	67	64	49	72	71
4.	Уважение к традициям своего народа	40	51	54	34	47	43
5.	Исполнение национальных обычаев	10	17	15	4	7	8
6.	Уважение веры предков	21	42	40	23	61	59
7.	Исполнение религиозных обрядов	1	7	7	2	8	12
8.	Любовь к Отечеству	57	63	61	43	57	59
9.	Чувство благодарности Отечеству	37	42	39	36	37	37
10.	Осознание национально-государственных интересов России	53	60	64	42	65	63
11.	Готовность защищать интересы своего народа	49	58	65	19	49	67
12.	Готовность выступить на защиту РФ с оружием в руках	61	83	83	91	96	81
13.	Способность подчинить личные интересы интересам своей нации	56	59	61	29	32	43
	<i>Количество опрошенных</i>	$\Sigma=124$	$\Sigma=140$	$\Sigma=110$	$\Sigma=120$	$\Sigma=147$	$\Sigma=152$

Мы уже упоминали о том, какие качества формировались в системе воинской социализации у офицеров в советский период. С тех пор уже достаточно очевидны сложившиеся правовые и политические, воинские и морально-нравственные требования к модели личности современного офицера Вооруженных Сил России.

Общие требования, как мы уже говорили, сформулированы в действующем законодательстве и подзаконных нормативно-правовых актах органов военного управления, таких как «О воинской обязанности и военной службе», «О статусе военнослужащих», Общевоинских уставах и др. С учетом постсоветских социальных реалий, Россия – социальное правовое государство, демократическая республика [19, с. 4]. Характеристика ее правящего режима при этом не столь очевидна. По мнению А.П. Бутенко, современный политический режим имеет признаки авторитаризма [20, с. 31]. Собственно и неудивительно, исторически в России всегда преобладали авторитарные формы государственного управления. Авторитарный режим обеспечивает удержание власти любым путем. При этом – он не вмешивается в социальные сферы не связанные с политикой и не влияющие на нее. По мнению Д.Д. Невирко, «в системе социализации экономические, социальные, культурные, религиозные качества личности формируются вне контроля властных структур» [21, с. 15]. Человек при этом – объект политических манипуляций. Такую модель социализации Д.Д. Невирко называет авторитарной. При этом, по его мнению, формируется авторитарный тип личности, отчужденный от политики. Идеал авторитарной «личности» – независимость и профессионализм.

Сопоставляя общую логику воинской социализации курсантов в военных вузах со сказанным можно подтвердить, что формирование аполитичного сознания – это реалия 90-х годов прошлого века, практически сразу возникает и культ профессионала-исполнителя. В условиях роста военных угроз уже к 1995 году выяснилось, что такая модель личности офицера профессионально и статусно несостоятельна и уже в июне 1995 года в войсках и в вузах восстанавливается система воспитательной работы, обращаются к истории офицерского корпуса и традициям русского офицерства [22]. В дальнейшем позиции воинской социализации будущих офицеров серьезно усилило принятие государственных программ патриотического воспитания населения России.

С учетом глубокой специфики армия по методам управления является авторитарным институтом. Человек, интегрируясь в него, обязан делать только то, что предписано ему законами, приказами, инструкциями, уставами, обязан разделять государственную идеологию. Это требование зафиксировано в обязанностях военнослужащего законом «О статусе военнослужащих» и общевоинским уставам, которые детально прописывают детали воинского быта, направленность и характер обучения и воспитания, порядок отдыха военнослужащих и вводят жесткие запретительные меры, ограничивающие отклонения от порядка поведения в общественных местах, взаимоотношениях с сослуживцами. Выработка качеств офицера соответственно их требованиям не лучшее пожелание, а уставная обязанность курсантов военных вузов.

В процессе воинской социализации институт военной службы выступает как ведущий субъект и активный орган специфического воинского социального контроля. Интеграция курсантов в корпорацию профессиональных военнослужащих проходит через усвоение им элементов воинской культуры, воинских, социально-групповых и духовных ценностей. На их основе формируются адекватные офицерской службе духовные и социальные качества обучаемых, и проходит адаптация к военно-социальной среде.

Механизм воинской социализации представляет собой активный процесс, в ходе которого факторы и условия военно-социальной среды соединяются в ходе взаимодействия с личностными факторами обучаемых. Они объединяются по каналам:

- преобразующей воинской деятельности в материальной и духовной сферах. Она обусловлена активной творческой природой сознания личности и его психики;
- специфического взаимодействия военно-социальной среды и личности через системы устойчивых символики и ритуалов, знаковых форм;
- самосознания и самоидентификации;
- через стихийное (природное) взаимодействие компонентов военной среды и элементов личности обучаемых.

Функционирование механизмов воинской социализации происходит в условиях действия воинских норм, которые препятствуют патологиям и перекосам в ходе социализации.

Механизмы воинской социализации действуют, реализуя ряд циклов, в соответствии с установками социологической и психологической наук [21; 23]. Последние включают:

1. Познание, в ходе которого социализируемый оценивает военную среду, характер ее компонентов и их значимости, осваивает формы служебного и бытового общения и воинской деятельности.

2. Адаптацию. Она характеризуется тем, что личность ищет и использует средства и способы приспособления к воинской среде, осваивает возможности для развития и проявления индивидуальных качеств.

3. Интеграцию. На данном этапе военнослужащий закрепляет свои позиции в военно-корпоративной среде через реализацию личностных притязаний и потребностей в условиях действия требований, предъявляемых воинской средой.

Таким образом, социализация военнослужащих проходит в три этапа и обеспечивается различными социальными и психологическими механизмами.

К механизмам познавательным (реализуемым в процессе военного обучения) можно отнести исследованные Т. Парсонсом, механизмы восприятия идентификации, понимания, подражания, интеракции, фасилитации, интеллектуализации [24]. Они глубоко исследованы в психологической науке Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Р.С. Немовым и др.

На этапе адаптации в процессе воинской социализации военнослужащих используются защитные механизмы: регрессии, проекции, интроекции, сублимации, аннулирования действия [25].

В процессе воинской социализации на этапе интеграции включаются механизмы престижа, популярности, авторитета, референтной группы [25]. Основными в процессе воинской социализации, безусловно, являются фазы адаптации и интеграции.

В ходе социальной адаптации личность взаимодействует с воинской средой. В ходе взаимодействия согласуются требования и ожидания объекта и субъекта социализации. В соответствии с существующими в теории социализации подходами [25; 26] обучаемый приспосабливается к ролевым функциям, воинским нормам, условиям воинского труда, военно-корпоративным общностям, группам и слоям, существующим с сфере воинской службы организациям и институтам. С учётом системно-комплексного характера воинской социализации в её ходе социализируемый проходит специфические политическую, правовую, экономическую, бытовую, духовную и субкультурную социализацию. Их итогом становится обретение курсантом системы качеств необходимых для получения статуса офицера и включения в деятельность военной организации в указанной социальной роли. Отметим, что статус офицера курсант приобретает в мирное время добровольно, тогда как военнослужащие по призыву осваивают свою роль по обязанности.

В ходе воинской социализации курсант, проходя ее этапы, согласует свои притязания с учетом самооценки личностных возможностей и способностей, реалиями воинской среды, которые он оценивает со значимостью для него и социальной ценностью предлагаемой обществом, в лице института военной службы, социальной роли. При этом субъект социализации регулирует ее процесс через институты военного образования, воспитательной работы, систему воинских правовых норм и социальных ценностей, ритуалов, знаков и символов, посредством технологий по их выработке у социализируемого, их дальнейшего воспроизводства, развития, передачи.

В данном процессе возможны отклонения. Он может быть искажен некими случайностями и конкретными событиями [27; 28].

Возможность воинской социализации курсанта зависит также от развитости его духовных и социальных качеств.

Следующей фазой социализации является процесс интериоризации. В ходе него элементы внешней (воинской) среды переводятся во внутреннее содержание личности курсанта. В итоге происходит индивидуализация личности, формируется её военно-профессионально ориентированный духовный мир, определяется направленность профессиональной активности.

Вполне очевидно, в ходе адаптации происходит приспособление обучаемых к воинской среде, а в фазе интериоризации под воздействием нее личность переводит требования и ценности в качества, соответствующие модели личности офицера,

предлагаемой обществом в качестве эталона. Это меняет структуру личности социализированного, его поведение соотносимо условно сформированных воинских и духовно-нравственных качеств.

На этапах познания и адаптации происходит нарушение ранее сложившегося стереотипа поведения, затем личность адаптируется к условиям воинской корпоративной деятельности и восстанавливается равновесие и стабилизация стереотипа поведения на новом уровне соотносимо особенностей воинской среды.

Человек интериоризирует определенные социальные ценности в условиях конкретного исторического типа культуры. С указанной позиции очевидно, что воинская социализация должна проводиться с учетом развитости воинской культуры и исторического опыта подготовки офицеров в России.

К числу важнейших средств, которые обеспечивают становление личности социализируемых курсантов военных вузов, относятся воспитание, обучение и их самостоятельная деятельность в указанной сфере. Обучение и воспитание, влияние воинской среды в военных вузах взаимосвязаны, представляют собой единый учебно-воспитательный процесс. В силу сказанного военное образование представляет собой основу, интегральную форму воинской социализации в военных вузах. Здесь регулируются

не только относительно направляемая и относительно контролируемая социализация в форме социального воспитания, но и стихийная, а также сознательное изменение себя самим военнослужащим соотносимо объективным условиям.

Само же военное образование, в ходе которого решаются основные задачи социализации традиционно представляет собой вполне определенный набор компетенций (знаний, навыков и умений), которые являются основой для формирования у будущего офицера комплекса качеств, определяемых моделью личности выпускника, целями обучения и воспитания, определенными соотносимо уровня развитости социума, военной культуры, техники, внедрением в учебный курс научных достижений в реальное историческое время.

Конкретный заказ социума в формировании личности офицера определенного типа выполняется институтами воинской социализации в соответствии с моделью, параметры которой заданы требованиями заказчиков образовательных услуг. Ее структура и содержание, требования к уровню воинской социализации определяются на основе исторического опыта, с учетом современных реалий для деятельности офицеров, в основе которых научные разработки, апробированные способы военно-профессиональной деятельности, военно-профессиональная аналитика, государственные политико-идеологические установки.

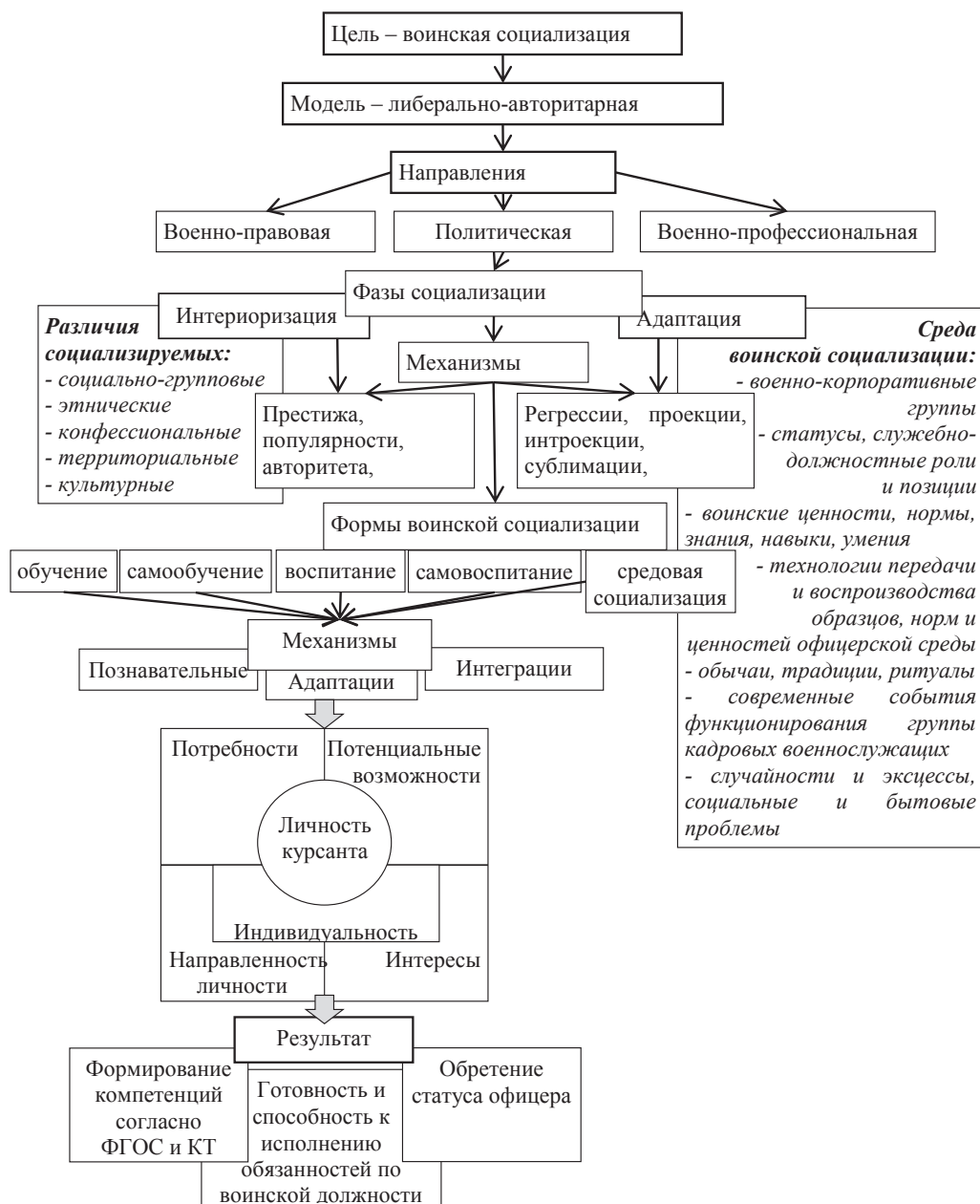


Рис. 1. Модель воинской социализации курсантов военных вузов

Формирование военно-профессиональных компетенций курсантов проводится посредством обучения (специально организованной познавательной деятельности), которая ведется в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами, квалификационными требованиями, основными образовательными программами военных вузов. В нём происходит профессиональная подготовка, психологическая закалка личности курсанта, овладение основными закономерностями развития военного дела.

В профессиональном воспитании, как форме социализации, реализован многосторонний процесс вхождения курсанта в жизнь, быт, военно-профессиональную деятельность кадровых военных, освоения ими специфических духовно-нравственных устоев офицерской корпорации, становления его индивидуально-личностных и творческих потенций. В воспитании основным критерием является соответствие свойств и качеств воспитуемого требованиям жизни [29, с. 201]. Воспитуемый должен освоить профессиональные понятия, виды воспитательной деятельности, правила поведения офицера, выработать государственно-патриотические убеждения, чувства, профессиональные привычки сообразно требованиям субъекта воинской социализации.

В ходе воспитания (работы с личным составом) происходит взаимодействие разнородных систем воспитывающей среды, в которую включены социум, его институты, воспитатели и социализируемые индивиды. Воспитание осуществляется в соответствии с принципами педагогики, на основе традиционных и инновационных методов. В процессе воинской социализации личность осуществляет самообразование, самовоспитание, саморазвитие под влиянием воинской среды и не программируемых информационно-воспитательных воздействий. Результаты всех форм воинской социализации проходят проверку в ходе повседневной жизнедеятельности, которая в установленных формах и самооценки личности степени соответствия своих качеств образовательному идеалу. На результат воинской социализации существенно влияют социально-групповые, демографические,

этнические, профессиональные и субкультурные особенности [30].

В ходе воинской социализации развитие курсантов, формирование их воинских качеств происходит путем наращивания их социально-политических, духовных, воинских, психологических качеств и выработки способностей самостоятельно совершенствовать свои социальные потенции и личностные офицерские качества, развивать интеллектуальные навыки, строить успешную служебную карьеру.

Таким образом, воинская социализация курсантов осуществляется в рамках интегральной модели воинской социализации, представленной на рисунке 1.

Приведенная модель воинской социализации реализуется посредством конкретных педагогических, психологических и социальных технологий, в рамках структурно-функциональной модели процесса воинской социализации, в которой элементы личности взаимодействуют с факторами и условиями социальной среды. Такие модели в условиях воинских организаций основаны преимущественно на принципах интереса или подчинения. Принцип материального интереса присущ моделям воинской социализации стран Запада. В восточных обществах преобладают религиозные мотивации, армии КНР и КНДР широко используют в социализации и воинском воспитании военнослужащих элементы технологий социальной мобилизации.

Подведём краткие итоги:

1. Воинская социализация является комплексной социальной системой, объединяющей различные направления социализации военнослужащих в процессе работы с личным составом.

2. Теоретическая модель воинской социализации позволяет конкретизировать содержание и сущность, и установить существующие связи между различными составляющими, логику интеграции природных составляющих человеческой личности с военно-социальной средой.

3. Содержание моделей воинской социализации соответствует задачам и особенностям социализации различных групп военнослужащих (формы, методы, принципы, среда).

Библиографический список

1. Мардахаев Л.В. *Социальная педагогика*. Москва: Гардарики, 2005.
2. Осипов Г.В., Кабыща А.В., Тульчинский М.Р. *Социология*. Москва: Наука, 1995.
3. Желтов В.В. *Основы политологии*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004: 544.
4. Греков Ф.В. *Краткий исторический очерк военно-учебных заведений 1700 – 1910 гг.* Москва, 1910.
5. Лопуха А.Д., Чернов С.А. *История образования и педагогической мысли*. Новосибирск: НВВКУ, 2008.
6. *Партийно-политическая работа в Красной Армии. Документы. 1921 – 1929 гг.* Под редакцией М.И. Ясюкова. Москва: Воениздат, 1989.
7. *Партийно-политическая работа в Красной Армии. Документы. Июль 1929 – май 1941 г.* Под ред. Н.И. Смориго. Москва: Воениздат, 1985.
8. Лопуха А.Д. *Теоретические основы современной системы воспитания патриотизма военных кадров*. Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2001.
9. Венгеров А.Б. *Теория государства и права*. Москва: Новый Юрист, 1998.
10. Каменев А.И. *История подготовки офицерских кадров в России*. Москва: Воениздат, 1990.
11. Титов Ю.П. *Хрестоматия по истории государства и права России*. Москва: Проспект, 1999.
12. Писарькова Л.Ф., Данилина Г.Я. *История России XVIII-XIX вв.* Под редакцией А.Н. Сахарова. Москва: Вербум-М, 2003.
13. Игнатьев А.А. *Пятьдесят лет в строю*. Москва: Воениздат, 1985.
14. Лопуха А.Д. *Жизненные силы патриотизма в современной России: опыт социологического анализа*. Москва: Русаки, 2000.
15. Давыдов Д.Г., Грабовский И.В. Отношение российской молодежи к военной службе. *Военно-социологические исследования*. 2004; 3 (7): 35 – 48.
16. *Военно-социологические исследования. Сборник статей*. 3 (19). Москва: ГУВР СЦ ВС РФ, 2007.
17. Григорьев С.И. Социокультурный потенциал учащейся молодежи Сибири начала XXI века. *Образование и социальное развитие региона*. 2014; 1: 59 – 65.
18. Гуслякова Л.Г., Говорухина Г.В. Трансформация смысловых ориентаций молодежи (2003-2013 годы). *Образование и социальное развитие региона*. 2014; 1: 51 – 59.
19. *Конституция Российской Федерации*. Москва, 2017.
20. Бутенко А.П. Социальные вопросы истории и теории тоталитаризма. *Социс*. 1998; 6: 18 – 22.
21. Невишко Д.Д. Модели социализации личности как функциональное отражение политических режимов. *Образование и социальное развитие региона*. 1999; 2: 13 – 22.
22. *О совершенствовании системы воспитательной работы в ВС РФ*: Приказ Министра обороны Российской Федерации № 235 от 03.06.1995.
23. Ананьев Б.Г. О психологических эффектах социализации. *Человек и общество*. 1971; 9: 144 – 150.
24. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место. *Американская социологическая мысль*. Москва: Наука, 1996: 462 – 478.
25. Невишко Д.Д. Особенности социализации личности в авторитарных институтах России 90-х годов (опыт социологического анализа специфики профессиональной подготовки кадров органов внутренних дел). Красноярск: СибЮИ МВД России, 1999.
26. Giddings F.H. *The Theory of Socialization: A Syllabus of Sociological Principles for the Use of College and University Classes*. New York; London, MacMillan & Co., Ltd. XIV, 1897.
27. Самыгин П.С. *Девиантное поведение молодежи*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
28. Ковалева А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория. *Социс*. 2003; 1: 109 – 115.
29. Руссо Ж.-Ж. *Эмиль или о воспитании*. Москва: Педагогика, 1987: 205 – 295.
30. Кон И.С. *Открытие «Я»*. Москва: Политиздат, 1978.

References

1. Mardahaev L.V. *Social'naya pedagogika*. Moskva: Gardariki, 2005.
2. Osipov G.V., Kabyscha A.V., Tul'chinskij M.R.. *Sociologiya*. Moskva: Nauka, 1995.

3. Zheltov V.V. *Osnovy politologii*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2004: 544.
4. Grekov F.V. *Kratkij istoricheskiy ocherk voenno-uchebnykh zavedenij 1700 – 1910 gg.* Moskva, 1910.
5. Lopuha A.D., Chernov S.A. *Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli*. Novosibirsk: NVVKU, 2008.
6. *Partijno-politicheskaya rabota v Krasnoj Armii. Dokumenty. 1921 – 1929 gg.* Pod redakciej M.I. Yasyukova. Moskva: Voenizdat, 1989.
7. *Partijno-politicheskaya rabota v Krasnoj Armii. Dokumenty. Iyul' 1929 – maj 1941 g.* Pod red. N.I. Smorigo. Moskva: Voenizdat, 1985.
8. Lopuha A.D. *Teoreticheskie osnovy sovremennoy sistemy vospitaniya patriotizma voennykh kadrov*. Novosibirsk: Novosib. gos. un-t, 2001.
9. Vengerov A.B. *Teoriya gosudarstva i prava*. Moskva: Novyj Yurist, 1998.
10. Kamenev A.I. *Istoriya podgotovki ofiterskikh kadrov v Rossii*. Moskva: Voenizdat, 1990.
11. Titov Yu.P. *Hrestomatiya po istorii gosudarstva i prava Rossii*. Moskva: Prospekt, 1999.
12. Pissar'kova L.F., Danilina G.Ya. *Istoriya Rossii XVIII-XIX vv.* Pod redakciej A.N. Saharova. Moskva: Verbum-M, 2003.
13. Ignat'ev A.A. *Pyat' desyat let v stroyu*. Moskva: Voenizdat, 1985.
14. Lopuha A.D. *Zhiznennye sily patriotizma v sovremennoy Rossii: opyt sociologicheskogo analiza*. Moskva: Rusaki, 2000.
15. Davydov D.G., Grabovskij I.V. Otnoshenie rossijskoj molodezhi k voennoj sluzhbe. *Voenno-sociologicheskie issledovaniya*. 2004; 3 (7): 35 – 48.
16. *Voenno-sociologicheskie issledovaniya. Sbornik statej*. 3 (19). Moskva: GUVR SC VS RF, 2007.
17. Grigor'ev S.I. Sociokul'turnyj potencial uchastvuyemykh molodezhi Sibiri nachala XXI veka. *Obrazovanie i social'noe razvitiye regiona*. 2014; 1: 59 – 65.
18. Guslyakova L.G., Govoruhina G.V. Transformatsiya smyslozhiznennykh orientacij molodezhi (2003-2013 gody). *Obrazovanie i social'noe razvitiye regiona*. 2014; 1: 51 – 59.
19. *Konstitutsiya Rossijskoj Federatsii*. Moskva, 2017.
20. Butenko A.P. Social'nye voprosy istorii i teorii totalitarizma. *Socis*. 1998; 6: 18 – 22.
21. Nevirko D.D. Modeli socializatsii lichnosti kak funktsional'noe otrazhenie politicheskikh rezhimov. *Obrazovanie i social'noe razvitiye regiona*. 1999; 2: 13 – 22.
22. *O sovershenstvovanii sistemy vospitatel'noj raboty v VS RF*: Prikaz Ministra oborony Rossijskoj Federatsii № 235 ot 3.06.1995.
23. Anan'ev B.G. O psihologicheskikh `effektah socializatsii. *Chelovek i obschestvo*. 1971; 9: 144 – 150.
24. Parsons T. Sistema koordinat dejstviya i obeschaya teoriya sistem dejstviya: kul'tura, lichnost' i mesto. *Amerikanskaya sociologicheskaya mysl'*. Moskva: Nauka, 1996: 462 – 478.
25. Nevirko D.D. *Osobennosti socializatsii lichnosti v avtoritarnykh institutakh Rossii 90-h godov (opyt sociologicheskogo analiza specifiky professional'noj podgotovki kadrov organov vnutrennih del)*. Krasnoyarsk: SibYul MVD Rossii, 1999.
26. Giddings F.H. *The Theory of Socialization: A Syllabus of Sociological Principles for the Use of College and University Classes*. New York; London, MacMillan & Co., Ltd. XIV, 1897.
27. Samygin P.S. *Deviantnoe povedeniye molodezhi*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006.
28. Kovaleva A.I. Konceptsiya socializatsii molodezhi: normy, otkloneniya, socializatsionnaya traektoriya. *Socis*. 2003; 1: 109 – 115.
29. Russo Zh.-Zh. *Emil' ili o vospitanii*. Moskva: Pedagogika, 1987: 205 – 295.
30. Kon I.S. *Otkrytie «Ya»*. Moskva: Politizdat, 1978.

Статья поступила в редакцию 15.03.18

УДК 159.923

Naumova Yu.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: yk-mail@mail.ru

Fil T.A., Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: T.A._Fil@mail.ru

THE STUDY OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF THE IDENTITY OF A TEACHER WITH CHARISMA. The current state of the Russian educational system, connected with its modernization, makes new demands on the personal characteristics of the teacher, contributing to the improvement of the quality of education. In this regard, it is important to recognize the teacher's professional qualifications and evaluate them as meaningful. Some of these qualities are charisma and identity. The analysis of existing literature makes it possible to conclude that the development of charisma, and hence the achievement of identity determines not only the quality of life of a single teacher, but also all subjects of the educational process.

Key words: personality, teacher, charisma, identity, identity of charismatic person.

Ю.А. Наумова, канд. психол. наук, доц., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: yk-mail@mail.ru

Т.А. Филь, канд. психол. наук, зав. каф., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: T.A._Fil@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА, ОБЛАДАЮЩЕГО ХАРИЗМАТИЧНОСТЬЮ

В статье раскрывается проблема осознания педагогом своих профессиональных качеств и оценка их как значимых. Проведенный теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований позволил уточнить понятия «харизматичность» личности и «идентичность личности педагога, обладающего харизматичностью». Рассматривается проведенное исследование среди педагогов города Новосибирска. Анализ существующей литературы дает возможность сделать вывод о том, что развитие харизматичности, а значит и достижение идентичности определяет не только качество жизни отдельно взятого педагога, но и всех субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: личность, педагог, харизматичность, идентичность, идентичность харизматической личности.

Изучение структуры идентичности личности педагога, обладающего харизматичностью, позволяет решать значительное количество психолого-педагогических вопросов, связанных с самореализацией, достижением педагогом успеха во всех значимых для него сферах жизнедеятельности, а также вопросов, связанных с повышением его компетентности и педагогического мастерства. Анализ существующей литературы дает возможность сделать вывод о том, что развитие харизматичности, а значит и достижение идентичности определяет не только качество жизни

отдельно взятого педагога, но и всех субъектов образовательного процесса [1]. К характеристикам харизматичности относят: чувствительность к окружающему миру и потребностям людей; видение будущего; поведение, идущее вразрез с традицией; личные риски [2].

Проанализировав различные концепции структуры идентичности, мы пришли к выводу, что идентичность личности педагога, обладающего харизматичностью, представлена такими компонентами, как: аффективный, мотивационный, поведенческий и

когнитивный. В зависимости от степени выраженности харизматичности и статуса идентичности наполняемость каждого компонента будет различной.

С целью выявления личностей, обладающих харизматичностью, нами был разработан соответствующий диагностический инструментарий. Сконструированная и апробированная нами методика «Шкала харизматичности» направлена на измерение степени выраженности педагогической и управленческой харизмы и позволяет выявлять 3 степени выраженности харизматичности (низкую, среднюю и высокую степень) как педагога, занимающего руководящие должности, так и педагога, непосредственно проводящего учебные занятия. На основе результатов методики «Шкала харизматичности» было проведено эмпирическое исследование по изучению структурных компонентов идентичности личности педагога, обладающего харизматичностью.

В экспериментальной и контрольной группе определялись критерии эффективности программы, которые измерялись до и после проведения тренинговых занятий. Измерение критериев проводилось с помощью тех же методик, которые были использованы для изучения структуры идентичности и харизматичности личности педагога. Изучение влияния тренинговой программы осуществлялось с помощью определения степени однородности экспериментальной и контрольной групп до и после проведения тренинга, а также определением значимости изменений, произошедших за время проведения тренингов в каждой группе.

Разработанная нами теоретическая модель идентичности личности, обладающей харизматичностью, нашла свое эмпирическое подтверждение и в результате проведения факторного анализа была дополнена пятью самореализационным компонентом.

Для первого уровня харизматичности (низкая степень выраженности харизматичности) характерно повышение частоты встречаемости 2 и 3 уровня идентичности и падение частоты встречаемости уровня идентичности 4 и 5. Для второго уровня харизматичности (средняя степень выраженности харизматичности) характерна высокая частота встречаемости 3 уровня идентичности. Для третьего уровня харизматичности (высокая степень выраженности харизматичности) характерна низкая частота встречаемости уровня идентичности 1, 2, 3, высокая частота встречаемости 4 уровня идентичности и низкая 5 уровня идентичности.

Таким образом, можно утверждать, что низкой степени выраженности харизматичности соответствуют статусы диффузной идентичности и мораторий, средней степени выраженности харизматичности – мораторий, высокой степени выраженности харизматичности достигнутая позитивная идентичность.

С целью выявления особенностей сочетания статуса идентичности и индивидуально-психологических качеств личности педагога в зависимости от степени выраженности харизматичности нами был проведен корреляционный анализ по критерию Тау Кендалла. Критерий Тау Кендалла используется в случае, если повторяемость значений в табличных данных составляет более 10% от общих результатов. Корреляционный анализ также позволит увидеть специфику структурной модели личности педагога с разной степенью выраженности харизматичности и разными статусами идентичности.

В низкохаризматической выборке педагогов с диффузной идентичностью наблюдается 18 взаимосвязей, из них 6 положительных и 12 отрицательных. Данные взаимосвязи указывают, что педагоги с низкой степенью выраженности харизматичности и статусом диффузной идентичности не способны понять другого на основе сопереживания, не чувствительны к потребностям и мотивам учеников и коллег, а также к оценкам и чужому мнению. Длительные, основанные на взаимном уважении отношения для них не характерны. Они склонны сомневаться в себе, обвинять себя во всех неудачах, малотерпимы, недовольны, нерешительны, не берут на себя ответственность, легко сдаются и соглашаются. Отмечаются затруднения в выражении собственных мыслей.

Положительная взаимосвязь достигнутой идентичности и высокой степени выраженности харизматичности с перечисленными параметрами показывает, что для данной выборки педагогов характерны решительность, самодисциплинированность, знание того, к чему стремиться и, что следует делать. Достижение идентичности как системы ценностей и убеждений реализуется у таких педагогов в сфере работы, семьи, отношении с окружающими, а также большое значение такие личности уделяют своему внутреннему миру. При этом педагоги, обладающие

высокой степенью выраженности харизматичности и достигнутой идентичностью, характеризуются как амбициозные, стремящиеся к достижению успеха, оптимистичные, с разнообразными интересами, жизнерадостные, уверенные в себе, с позитивным самовосприятием, считающие себя талантливыми, интересными людьми, удовлетворенные складывающимися жизненными обстоятельствами, независимые, разносторонние, с хорошими речевыми способностями, стремящиеся к комфорту.

Педагоги, обладающие высокой степенью выраженности харизматичности и достигнутой идентичностью, имеют высокий уровень эмпатичности. Интересуются и реагируют на внутренние потребности, мотивы и переживания как своих коллег, так и учеников, проникательны и восприимчивы к новым идеям. Для таких личностей характерна способность входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, сочувствовать. Занимая руководящие должности в учебных заведениях, эффективно решают поставленные задачи в условиях дефицита исходной информации. Опираясь на свои эмпатические способности и интуицию, мобилизуют подчиненных к их выполнению, отмечая при этом значимость каждого. Принимая решение, ориентируются на ценности окружающих, а не на абстрактную логику, учитывая, как это решение скажется на людях.

Педагоги с достигнутой идентичностью и высокими показателями харизматичности трудолюбивы, любят работать в обстановке, поощряющей свободу и личную инициативу, при этом стараются четко планировать свою деятельность, ориентируются на результат. Они стремятся к личным успехам, отличаются ясным умом и интеллектуальностью.

С увеличением степени выраженности харизматичности и достижением идентичности у педагогов в исследуемой выборке отмечается снижение робости, застенчивости, дистанцирования от людей, ситуация общения для них не является источником стресса, повышается уверенность в себе, в своих силах, предприимчивость. Появляется стремление выделиться среди других, продемонстрировать свою индивидуальность, независимость. Свои цели, ценности, убеждения педагоги данной выборки рассматривают как личностно значимые, обеспечивающие чувство смысла жизни.

Снижается беспокойство по поводу состояния собственного здоровья, особенно если это связано с достижением общей цели или совместной деятельностью в педагогическом коллективе. Сомнение в своих способностях, отвлекаемость, желание бросить работу, если что-то не получается, перерастает в целеустремленность, самодисциплину и организованность, появляется мотивация, настойчивость и способность правильно организовать свою деятельность в условиях, когда цели и средства их достижения ясно определены (рис. 1).

Результаты нашего эмпирического исследования показали, что между статусом идентичности и степенью выраженности харизматичности существует взаимосвязь. Мы полагаем, что наличие характеристик харизматичности способствует достижению позитивной идентичности личности педагога. Для проверки данного утверждения нами был проведен формирующий эксперимент, целью которого было доказательство возможности развития идентичности посредством повышения степени выраженности харизматичности педагога. С этой целью нами была разработана специальная тренинговая программа, направленная на формирование идентичности личности педагога посредством развития характеристик харизматичности.

При разработке программы мы исходили из результатов теоретического исследования идентичности личности, обладающей харизматичностью [3], а также эмпирических данных о структурных компонентах и индивидуально-психологических качествах личности педагога, обладающего разными статусами идентичности и степенью выраженности харизматичности.

Методологической базой тренинговой программы явились гуманистический, когнитивно-поведенческий и гештальт подходы. Гуманистический подход позволяет решать вопросы аутентичности, что способствует усилению чувства самоидентичности, развитию сензитивности личности. Когнитивно-поведенческий подход позволяет выделять неэффективные и апробировать новые виды поведения путем поиска искажений в мышлении и обучения альтернативному восприятию своей жизни. Гештальт-подход ориентирован на осознание и позволяет устранять неэффективные механизмы взаимодействия со средой.

Необходимость построения программы с позиций нескольких подходов объясняется сложностью и многоаспектностью (наличие пяти структурных компонентов, имеющих свои специ-

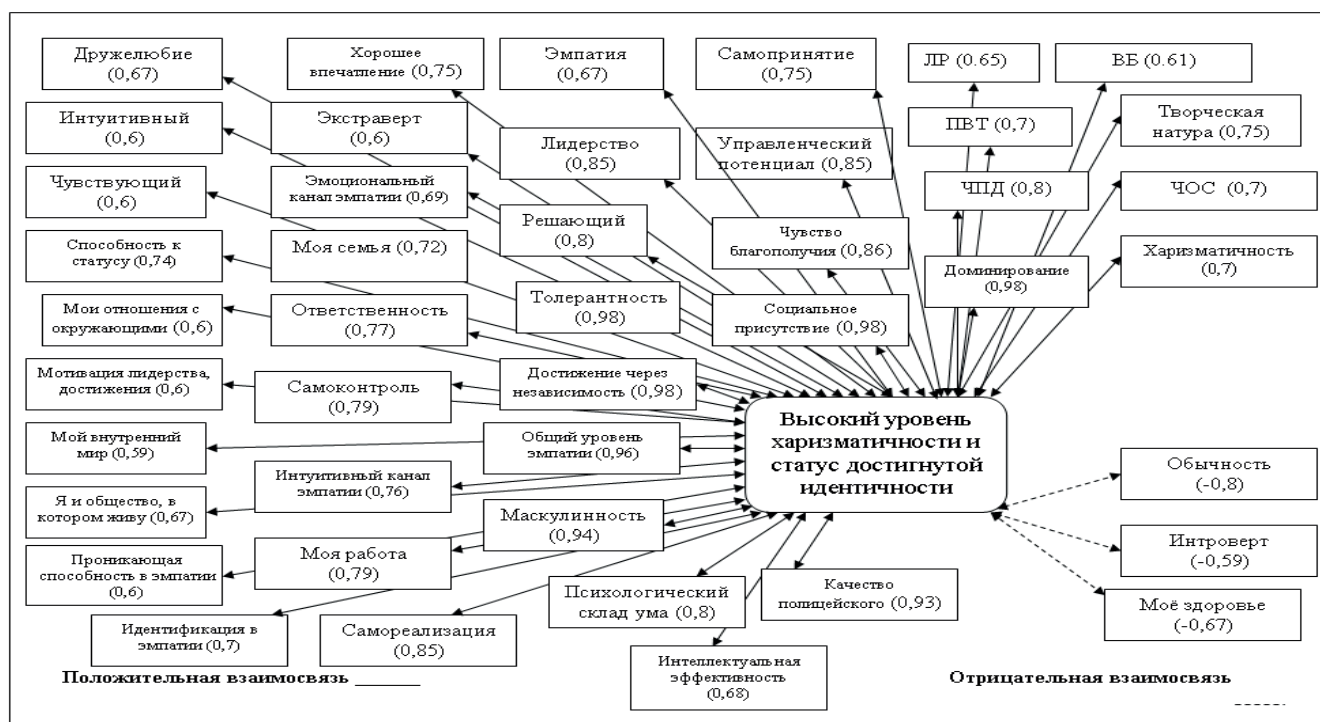


Рис. 1. Корреляционная плеяда взаимосвязи высокой степени выраженности харизматичности и статуса достигнутой идентичности с индивидуально-психологическими характеристиками личности педагога

фические особенности в зависимости от степени выраженности харизматичности личности педагога) изучаемого феномена. Возможность использования нескольких подходов в рамках одной тренинговой программы обосновывается положениями интегративной психологии и психотерапии, позволяющей в одной работе сочетать различные подходы, где в зависимости от задач работы будут использоваться те или иные методы и приемы [4].

Основой разработанной программы стали системный и интегративный подходы, позволяющие рассматривать идентичность личности педагога, обладающего харизматичностью, как единое целое, состоящее из разных взаимосвязанных элементов. Таким образом, основной целью тренинга является формирование идентичности посредством развития харизматичности личности педагога.

Разработанная программа включает в себя несколько содержательных блоков с упражнениями и играми, направленными на развитие компонентов идентичности личности педагога, обладающего харизматичностью.

1 блок. Формирование аффективного компонента идентичности. Развитие эмпатических способностей личности: сочувствовать, сопереживать, понимать внутренний мир человека, прогнозировать и эффективно воздействовать на поведение. Повышение уровня самопринятия и самоконтроля.

2 блок. Формирование мотивационного компонента идентичности. Развитие лидерских способностей: отработка навыков постановки цели и мотивирования окружающих на их достижение, повышение уровня ответственности за выполняемые задачи, формирование готовности и способности брать на себя решение проблемы.

3 блок. Формирование поведенческого компонента идентичности. Готовность к личным рискам, проявление нестандартного поведения, самостоятельность действий, контроль выполняемых действий.

4 блок. Формирование когнитивного компонента идентичности. Отработка умений эффективно решать поставленные задачи, используя творческий подход. Создание проекта будущего и его достижение.

5 блок. Формирование самореализационного компонента идентичности. Повышение уровня саморефлексии, выделение направлений развития собственной личности, определения наиболее приоритетных областей самореализации (работа, семья, здоровье, материальное положение, внутренний мир, отношения с окружающими).

В экспериментальной и контрольной группе определялись критерии эффективности программы, которые измерялись до и после проведения тренинговых занятий. Измерение критериев проводилось с помощью тех же методик, которые были использованы для изучения структуры идентичности и харизматичности личности педагога. Изучение влияния тренинговой программы осуществлялось с помощью определения степени однородности экспериментальной и контрольной групп до и после проведения тренинга, а также определением значимости изменений, произошедших за время проведения тренингов в каждой группе.

Дальнейшее исследование идентичности личности педагога, обладающего харизматичностью, позволит оптимизировать процесс повышения компетентности педагога, а, следовательно, и качества образовательного процесса.

Библиографический список

1. Андреева Н.Ю. Модель профессионального выгорания как дисгармоничной идентичности. *Объединённый научный журнал*. 2009; 15.
2. Шнейдер Л.Б. *Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики*. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2007.
3. Антонова Н.В. *Личностная идентичность педагога и особенности его общения*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 1995.
4. Захарова Е.А., Коваль М.В. Харизма, как средство достижения успеха. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2001; Т. 23; № 4: 32 – 33.
5. Энкельманн Н. *Харизма. Личностные качества достижения успеха в профессиональной и личной жизни*. Перевод с немецкого. Москва: ЗАО «Интерэксперт», 2005.

References

1. Andreeva N.Yu. Model' professional'nogo vygoraniya kak disgarmonichnoj identichnosti. *Ob`edinennyj nauchnyj zhurnal*. 2009; 15.
2. Shneider L.B. *Lichnostnaya, gendernaya i professional'naya identichnost': teoriya i metody diagnostiki*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2007.

3. Antonova N.V. *Lichnostnaya identichnost' pedagoga i osobennosti ego obscheniya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psichologicheskikh nauk. Moskva, 1995.
4. Zaharova E.A., Koval' M.V. Harizma, kak sredstvo dostizheniya uspeha. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2001; T. 23; № 4: 32 – 33.
5. Enkel'mann N. *Harizma. Lichnostnye kachestva dostizheniya uspeha v professional'noj i lichnoj zhizni*. Perevod s nemeckogo. Moskva: ZAO «Inter'ekspert», 2005.

Статья поступила в редакцию 07.03.18

УДК 37.022

Grushko G.I., Cand. of Art History, senior lecturer, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia),
E-mail: grushkogalina@mail.ru

SOME ASPECTS OF THE PATRIOTIC EDUCATION AND TRAINING IN SYSTEM OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION. The article examines a problem of patriotic education and training in the postmodern era. The value of the evolutionary synergetic approach is substantiated and the possibility of its application in the system of musical and pedagogical education is comprehended. In the light of the ideas and methods of synergetics patriotic education is open, non-equilibrium, non-linear system, which is influenced by the system of musical and pedagogical education. It is considered as a phenomenon (structure) and process in their inseparable integrity, which is characteristic of self-organizing systems of different origins. However, changing and updating, the system of patriotic education begins to influence the system of musical and pedagogical education and, thereby, to improve it. An important role in the patriotic education and training of future professional musicians is played by "a contact" with the creativity of fellow countrymen – "geniuses of the place", as well as educational and concert activities focused on a holistic approach. In this case, it is possible to approach the understanding of the unity of the world and the unity of knowledge about it.

Key words: evolutionary-synergetic approach, open system, musical-pedagogical education, patriotic education, patriotism.

Г.И. Грушко, канд. искусств., доц., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж,
E-mail: grushkogalina@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье исследуется проблема патриотического воспитания и обучения в эпоху Постмодернизма. Обосновывается значение эволюционно-синергетического подхода и осмысливается возможность его применения в системе музыкально-педагогического образования. В свете идей и методов синергетики патриотическое воспитание представляется открытой, неравновесной, нелинейной системой, которая испытывает влияние системы музыкально-педагогического образования. Она рассматривается как явление (структура) и процесс в их неразрывной целостности, что свойственно самоорганизующимся системам самого различного происхождения. Однако, изменяясь и обновляясь, система патриотического воспитания начинает оказывать влияние на саму систему музыкально-педагогического образования и, тем самым, совершенствовать ее. Большую роль в деле патриотического воспитания и обучения будущих музыкантов-профессионалов играет «соприкосновение» с творчеством земляков – «гениев места», а также учебная и концертная деятельность, ориентированная на целостный подход. В таком случае, появляется возможность приблизиться к пониманию единства мира и единства знания о нем.

Ключевые слова: эволюционно-синергетический подход, открытая система, музыкально-педагогическое образование, патриотическое воспитание, патриот.

В эпоху Постмодернизма кардинально изменяется сознание человечества. В новом ракурсе и с иных позиций осмысливаются многие явления и процессы современной действительности. Наряду с традиционными формируются нетрадиционные подходы, приоритетное значение среди которых, приобретает эволюционно-синергетический подход. С его помощью исследуется «бытие» и «становление» систем материального и нематериального происхождения, которые подвержены влиянию внешней среды и балансируют на грани хаоса. В процессе развития они адаптируются к внешним условиям своего существования, поэтому получают название – открытые, неравновесные, нелинейные системы, или, самоорганизующиеся целостности.

Эволюционно-синергетический подход оказывается «востребованным» в самых различных сферах научного знания, в науках о природе, культуре и искусстве. С его помощью можно осмыслить проблемы системы современного образования: в свете идей и методов синергетики моделировать образовательные процессы, проектировать содержание учебных дисциплин, разрабатывать учебные Программы (Е. Князева, С. Курдюмов, В. Буданов, М. Каган, Г. Малинецкий, К. Делокаров, М. Федорова, О. Мелехова, Е. Солодова, В. Курейчик, В. Писаренко, Б. Мукушев, В. Игнатова, А. Мухина, С. Якушева, А. Галимянов, В. Прокин, Н. Вагабова, А. Копыльцов, В. Шепелева).

Система образования эпохи Постмодернизма, как любая другая открытая система, отличается способностью к самоорганизации. Она реагирует на внешние воздействия и постоянно изменяет «траекторию» своего развития. В настоящее время, прерогативой становится ее направленность на формирование единого научно-образовательного пространства, поскольку наука для нее, по мнению ряда специалистов, является «инно-

вационным резервом». В таком случае, проблемы современной системы образования можно осмыслить с позиций эволюционно-синергетической парадигмы, а не какой-либо другой.

Аналогичные процессы протекают в системе музыкально-педагогического образования, но с меньшей интенсивностью. По мысли А. Денисова, сохранение традиций и педагогического опыта, конечно, является одной из важнейших задач, хотя путь развития этой системы двойственный, с одной стороны, – «значительные перспективы и потенциальные возможности», а с другой, очевидная «противоречивость и конфликтность» образовательных тактик и стратегий. Однако эта система сможет создать условия для «самореализации в широком плане» [1]. Ясно одно: система музыкально-педагогического образования находится в стадии изменения и обновления, поскольку развивается в контексте динамики культуры эпохи Постмодернизма, следовательно, в контексте эволюционно-синергетической парадигмы. Эволюционно-синергетический подход, хотя с запозданием, оказывается «востребованным» и в системе музыкально-педагогического образования (Д. Варламов, Л. Дьячкова, А. Ключев, А. Кобляков, С. Филатов-Бекман, Т. Корнелюк, Л. Лобова, Г. Грушко).

Вместе с тем, повсеместно утверждается мнение о возможности «возрождения» в системе образования «истинного» патриотизма, а также о поиске соответствующих подходов, противостоящих экстремизму. Сегодня, наряду с инновационными процессами, явственно активизируются процессы, призванные формировать у обучающейся молодежи патриотические чувства, взгляды и убеждения, что подвергается осмыслению.

Неслучайно, в ряде исследований главенствует мысль о необходимости воспитания обучающейся молодежи в духе «истинного» патриотизма: определяются цели и задачи патриоти-

ческого воспитания в эпоху Постмодернизма, исследуется его сущность как явления и как процесса, обосновывается значение новых подходов. Подчеркивается, что значительный потенциал для реализации задач патриотического воспитания содержится в самой системе образования. Никто из авторов не сомневается: патриотическое воспитание является одной из составляющих в деле подготовки будущих профессионалов – патриотов своей Родины, готовых к защите ее интересов (Е. Антипин, А. Котовский, Г. Квасных, А. Саржанова, А. Райченко, С. Киржаев, А. Зелко, В. Шилова, В. Дмитриева, П. Самойленко, Л. Байбародова, И. Харисова, В. Белкина, А. Шлыков, Е. Кучерова, Н. Адаева, С. Павлов). Цель настоящего исследования – осмыслить значение патриотического воспитания и обучения в системе музыкально-педагогического образования в контексте эволюционно-синергетической парадигмы.

Конечно, патриотизм является неперенным условием для гармоничного развития личности. Поэтому, для обучающейся молодежи разрабатываются целевые и комплексные программы, организуются различного рода мероприятия. Успешно функционирует Всероссийское военно-патриотическое общество, а также – Центры патриотического воспитания детей и юношества. Под эгидой патриотизма проводятся конференции и защищаются диссертации, где с разных сторон исследуется его феномен. Появляется множество публикаций, периодических изданий, к примеру, таких, как «Федеральный патриотический вестник», «Наша молодёжь», «Воин России», «Ориентир», «Юность», «Просвещение», «Патриот», «Патриот Отечества».

Однако, без идеалов и примеров для подражания, без «истинной» любви к Родине, все усилия сведутся на нет. По мысли Н. Васильевой, сегодня, как никогда ранее, требуется стимул для активизации патриотических чувств и развития патриотической грамотности обучающейся молодёжи [2]. Образовательные организации смогут стать инициаторами этих процессов. Патриотическое воспитание есть процесс формирования патриотического сознания и поведения личности. Поэтому, в число стратегических задач, считает В. Шилова, должны входить следующие: верное служение Отечеству, осознание чувства гражданского долга перед ним, формирование национального самосознания, чувства гордости, бережное отношение и изучение культурного наследия страны, приумножение ее культурного богатства, воспитание гуманизма и другие. Для их решения необходима целенаправленная – специально организованная деятельность, которая сможет охватить все слои населения, все возрастные группы и «дойти» до каждого гражданина России [3].

Вместе с тем, по утверждению А. Райченка, главной задачей патриотического воспитания, все же, является формирование «человека национальной культуры», социально активного члена общества, ответственного за сохранение и приумножение его духовных ценностей. В таком случае, необходимо развивать национальное самосознание обучающейся молодёжи, «укоренить» её в национальной истории и культуре. Патриотическое воспитание – целостный, процесс, охватывающий все аспекты социально-культурной жизни. Наряду с военно-патриотическим, существуют такие виды, как – этнографический, фольклорный, современный городской, молодёжной культуры и так далее [4].

Аналогично мыслит Н. Адаева: в деле воспитания «истинных» патриотов важную роль играют «средства народной педагогики» – национальные традиции, обычаи, праздники, игры, сказки, пословицы, загадки и так далее. Такой подход способствует личностному росту будущих профессионалов, их гармоническому развитию. Вместе с тем, он не всегда согласуется с современными подходами. Однако, возникшие противоречия могут быть устранены, если использовать принцип «диалога культур». Автор приходит к выводу: патриотическое воспитание – целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и студентов, ориентированный на формирование патриотического сознания, патриотического поведения и патриотической направленности личности, где с успехом можно использовать «средства народной педагогики» [5].

Следует заметить, что большинство исследователей воспринимает «истинный» патриотизм как ценность, интегрирующую социально-экономический, духовно-нравственный, культурно-исторический, военно-патриотический аспекты деятельности, присущие различным сферам современной жизни. Речь идёт о «специально организованной деятельности», направленной на формирование «правильных» ценностных ориентиров, социально значимых качеств, норм поведения, чувств, взглядов и убеждений. В числе главных целей развития и совершенствования

системы патриотического воспитания, обозначенных в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы», указываются следующие: укрепление любви к своей Родине, формирование чувства сопричастности с ее историей и культурой, выработка активной жизненной позиции. Основным результатом реализации этой программы станет появление системы патриотического воспитания граждан, отвечающей современным вызовам и задачам развития страны [6].

В «Стратегиях развития воспитания в РФ на период до 2025 года» сообщается, что главной задачей является формирование новых поколений, обладающих знаниями и умениями, необходимых в XXI веке. Цель Стратегий – становление гармоничной личности и воспитание достойного гражданина России, для чего потребуются обновить содержание воспитания, внедрить эффективные формы и методы, способствующие реализации воспитательного компонента государственных образовательных стандартов [7]. В программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации, проживающих на территории Воронежской области» указывается, что главной целью патриотического воспитания является создание условий для формирования высокого патриотизма, верности Отечеству, готовности к выполнению конституционных обязанностей (2016). В Законе «О патриотическом воспитании в Воронежской области» рассматриваются основные меры для обеспечения патриотического воспитания и реализации соответствующей программы (2017).

Действительно, патриотизм является духовным ориентиром и ресурсом развития современной России. Неслучайно, важнейшим направлением государственной политики становится превращение образовательных организаций в общественные институты, которые будут обеспечивать патриотическое воспитание обучающейся молодёжи. Особенно важно определить и реализовать принципы организации такого рода деятельности в педагогических ВУЗах страны: создание ценностной, духовно-нравственной среды, адресность патриотического воспитания, следование принципам интеграции и социального партнерства [8]. Необходимо формировать у будущих педагогов готовность к организации патриотического воспитания подрастающих поколений, для которых они должны стать примером, к пропаганде патриотических идей и ценностей. Для достижения этих целей нужно использовать такие подходы, как системный, культурологический, аксиологический, индивидуальный, личностно ориентированный и другие.

Напомним, в ряде исследований патриотическое воспитание рассматривается и как система, и как процесс (многогранный, целенаправленный, целостный, педагогический), направленный на формирование патриотизма. Однако, с точки зрения синергетики, патриотическое воспитание представляется открытой системой, то есть, явлением (структурой) и процессом в их неразрывной целостности. Она находится в контексте системы образования эпохи Постмодернизма, с которой взаимодействует. Следовательно, её проблемы можно исследовать с позиций эволюционно-синергетической парадигмы. В свете идей и методов синергетики, система патриотического воспитания предстаёт открытой, неравновесной, нелинейной системой, или, единством многообразия, возникающим процессуально. Она испытывает влияние внешних воздействий и изменяется, адаптируясь к ним.

Однако, возникает и обратное: система патриотического воспитания начинает оказывать воздействие на систему образования, в контексте которой находится (система образования – система патриотического воспитания – система образования). Она является вместилищем «дальнодействующих сил», поскольку в ней взаимодействуют взаимосвязанные единым порядком различные понятия, концепции, теории, методы, принципы, подходы и так далее, а также их альтернативы. Сторонники патриотического воспитания утверждают: ВУЗ является «специально созданной средой», где источником патриотизма может стать содержание обучения, главным образом, содержание российской истории. Таким образом, в деле патриотического воспитания большое значение приобретает принцип историзма как целостный процесс изучения прошлого, осмысления настоящего и предвидения будущего.

Рассуждая на тему патриотического воспитания, Е. Антипин, В. Дмитриева, П. Самойленко приходят к выводу о целесообразности изменения содержания обучения и содержания учебных дисциплин путем придания им «патриотической направленности» [9]. Все учебные дисциплины ВУЗа, не сомневаясь авто-

ры, должны содержать патриотическую тематику, основанную на принципе историзма. Как раз в ВУЗе, распространяющем духовные импульсы в образовательные учреждения среднего специального и среднего образования, складывается целостная система патриотического воспитания и обучения. Изменения в ее содержании приведут к изменению, а, в конечном итоге, к обновлению самой системы образования.

Такая мысль содержится в коллективной монографии «Образовательная деятельность и историко-культурное наследие Отчего края», созданной кафедрой общей и социальной педагогики ВГПУ (Воронежского государственного педагогического университета) [10]. Главная цель издания: «вернуться из блужданий» к «вековечным ценностям» отечественной истории, культуры и образования, поскольку «погружение» в историю Отчего края, гордость за военные подвиги предков есть «работа на результат», совершенствующая саму систему образования.

То же самое можно сказать о системе музыкально-педагогического образования. Значительную роль в деле патриотического воспитания будущих музыкантов–профессионалов Воронежа играет литература, содержащая сведения о жизни и творчестве «гениев места»: воронежцы свято чтут память о своих великих земляках! Духом патриотизма – любовью к Воронежу и его жителям, имена которых овеяны славой, пронизаны публикации «Центра духовного возрождения Черноземного края» [11; 12; 13; 14]. Данью благодарности «служителям муз», без которых немислима отечественная история и духовная жизнь нации, отмечены издания «Кварты» [15; 16]. Посещение библиотек, фонотек и музеев, где хранится информация об историко-культурном наследии края, о знаменитых артистах и музыкантах, а также участие в работе встреч-концертов, конкурсов и фестивалей, в том числе, фестиваля «От Ростроповичей к современности» и «Платоновских фестивалей искусств», – становится нормой для обучающейся молодёжи в ВМКР (Воронежском музыкальном колледже имени Ростроповичей).

Немаловажное значение в процессе формирования «истинного» патриотизма имеет «знакомство» с сочинениями воронежских композиторов, «территория творчества» которых, так или иначе, оказывается связанной с жизнью и «литературными шедеврами земляков» – А. Кольцова, Д. Веневитинова, И. Никитина, И. Бунина, А. Платонова, О. Мандельштама, Г. Молодцова, Г. Луткова, Е. Новичихина. Назовем некоторые из них: поэма «Земля Кольцова» К. Массалитинова, вокально-хоровой концерт «Песни Кольцова», опера и оратория «Иван Никитин» Л. Чернышова, триптих «Поговорим, отец» Г. Ставоина, камерные сочинения «Кольцо» и «Воронеж» М. Цайгера, сюита «Песни Кольцова» и балет «Алексей Кольцов» В. Беляева, вокальный цикл «И снилось мне» Ю. Романова, «Народные песни» Т. Шипулиной и другие.

Заметим, творчество многих воронежских композиторов – К. Массалитинова, В. Горянина, В. Руденко, В. Беляева, А. Украинского, Ю. Романова, Г. Молодцова, М. Цайгера – отличается патриотической направленностью и пронизано любовью к Родине. Названия их сочинений, созданных в самых различных жанрах, говорят сами за себя: «Виват, Россия» (опера), «Земля моя» (оратория), «Русь» (кантата), «Родина» (симфоническая поэма), «О, Родина» (вокально-симфонический цикл), «Край родной» (песни), «Тебе пою, Воронежский край» (песни), «Живу тобой, моя Россия» (песни), «Песни о России» и так далее.

В репертуаре обучающихся на отделении «сольное хоровое пение» (руководитель отделения народная артистка России Е. Молодцова) и отделении «хоровое народное пение» (руководитель отделения заслуженный работник культуры России, лауреат премии Правительства РФ «Душа России» Н. Массалитинова) находятся некоторые из них. Сочинения «вводятся» в курсы специальных, музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин, поскольку, исполняя и изучая их, можно совершенствовать свое профессиональное мастерство, размышляя о величии России. В таком случае приобретённые

знания, умения и навыки станут источником формирования патриотических чувств, взглядов и убеждений, «истинного» патриотизма.

Добавим, обучающаяся молодёжь в ВМКР активно участвует в международных, всероссийских, региональных и областных конкурсах, концертах и фестивалях: «Осенний звездопад», «Земля талантов», «Солнечный круг», «Звездный дождь», «Славянская душа», «Соловушка», «За президента, за Россию, за народ», «Играй гармонь, звени частушка». Они становятся победителями и обладателями Гран-при (И. Сацки), получают грамоты и дипломы лауреатов (И. Сацки, А. Куценко, Е. Пахомова). Однако, исполняемые сочинения можно осмыслить с новых позиций и в ином ракурсе, используя традиционные и нетрадиционные подходы. К примеру, в курсе «Анализа музыкальных произведений» рассмотрим «Песнь девушки» О. Пожарского на стихи А. Кольцова «Грусть девушки».

«Воронежский соловей» А. Кольцов создает свой «поэтический космос». Поэт пытается разгадать «таинственную душу народа», который так «редко счастлив». В его стихах и «бес-предельная даль истории», и судьба «реального» человека, неразрывно связанного с судьбой России. Неслучайно, вся Вселенная вращается у него вокруг человека: «человек – воздух... нет ему границ». Пронизанная щемящим чувством одиночества и печали, «Песнь девушки» О. Пожарского поражает глубоким слиянием с текстом стихотворения. Композитор тонко передает различные психологические состояния героини. Стадии метаморфоз в развитии ее образа таковы: первая – состояние тоски, вторая – напряжение ожидания, третья – состояние обреченности и оцепенения, чему соответствует особого рода куплетно-вариантная с чертами рондо смешанная форма (схема: вступление AAA1BA2AB1A coda), основанная на чередовании неизменных (в фактурной тональности) и «прорастающих» (в новых тональностях) проведений темы.

Наличие точки Золотого сечения соответствует кульминационному моменту в развитии образа девушки и свидетельствует о красоте и совершенстве музыкальной формы как целого. Поскольку «движению» содержания в полной мере соответствует «движение» музыкальной формы, можно говорить о единстве поэтического, композиторского и исполнительского как о гармонии совершенства [17].

Вместе с тем, с позиций эволюционно-синергетической парадигмы музыкальная форма представляется структурой / процессом в их взаимодействии и развитии, основанном на закономерном чередовании стадий порядка и хаоса, что можно заметить графически. Благодаря такому подходу, выявляется общее – то, что свойственно самоорганизующимся системам самого различного происхождения (нелинейность, обратные связи, диспропорциональность действия и причины, наличие бифуркаций, сходных фракталов-процессов начальной, средней и конечной стадий развития). Целостный подход соединяет специальное и синергетическое знания, приобщает обучающуюся молодёжь к постижению единства мира и единства знания о нем [18].

Теоретическая значимость данного исследования определяется новизной полученных результатов, обусловленных научно-исследовательской, научно-практической и музыкально-педагогической деятельностью его автора. К наиболее значимым результатам относятся: обоснование значения эволюционно-синергетического подхода и возможности его применения в музыкально-педагогической деятельности, направленной на формирование патриотических чувств, взглядов и убеждений; осмысление патриотического воспитания как открытой системы, развивающейся в контексте системы музыкально-педагогического образования эпохи Постмодернизма; приближение к решению проблемы соединения специального и синергетического знания; ориентация на целостный подход. Полученные результаты можно использовать в целях дальнейшего совершенствования системы музыкально-педагогического образования, что необходимо для будущего России.

Библиографический список

1. Денисов А.В. Тенденции развития и проблемы профессионального музыкального образования в России. *Вестник ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование»*. 2013; 4: 77 – 84.
2. Васильева Н.Б. Патриотическое воспитание студентов в ВУЗах России. *Проблемы современной науки и образования*. 2016; 5: 221 – 226.
3. Шилова В.С. Патриотическое воспитание студентов: сущность, цели и задачи. *Научный результат*. 2015; 1: 75 – 78.
4. Райченко А.А. *Социально-культурный аспект патриотического воспитания студентов*. Беларусь: БГТУ, 2016: 27 – 30.
5. Адаева Н.В. *Патриотическое воспитание студентов техникума средствами народной педагогики*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тверь, 2014.

6. Программа «Патриотическое воспитание граждан России на 2016– 2020 годы». Available at: docs: cntd.ru /document/420327349
7. Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года. Available at: static/govment.ru >media/files/...pdf
8. Байбародова Л.В., Харисова И.Г., Белкина В.В. Патриотическое воспитание студентов педагогического ВУЗа. Ярославль: Канцлер, 2015.
9. Антипин Е.Л., Дмитриева В.Ф., Самойленко В.И. Патриотическое воспитание студентов. Available at: http://vitcaftdra.ucoz.uael.gurnal/pages,vup11...antipin
10. Образовательная деятельность и историко-культурное наследие Отчего края. Под редакцией Е.П. Белозерцева. Москва: АИРО-XXI, 2017.
11. Губанова Е.Н. Декоративно-прикладное искусство Воронежского края. Воронеж: Центр духовного возрождения Черноземного края, 2003
12. Константин Масалитинов. С любовью к русской песне. Сост. Н.К. Масалитинова, Н.П. Красикова. Воронеж: Центр духовного возрождения Черноземного края, 2005.
13. Воронежская историко-культурная энциклопедия. Персоналии. Под редакцией О. Ласунского. Воронеж: Центр духовного возрождения Черноземного края, 2009.
14. Город через столетие. Век нынешний и век минувший. Воронеж: Центр духовного возрождения Черноземного края, 2014.
15. Воронежцы. Знаменитые биографии в истории края. Под редакцией Ю.Л. Полевого. Воронеж: Кварт, 2007.
16. Трёмбовельский Е., Шалагина А. Территория творчества. Сообщество композиторов Воронежского края. Воронеж: Кварт, 2010.
17. Грушко Г.И. «Песнь девушки» (слова А. Кольцова, музыка О. Пожарского) как гармония совершенства: традиционные и нетрадиционные подходы в курсе «Анализа музыкальных произведений». Смоленск: НОВАЛЕНСО, 2016: 44 – 50.
18. Грушко Г.И. Синергетика в системе музыкально-педагогического образования. Интернет-журнал «Мир науки». 2017; Т. 5; № 6. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/50PDMN617.pdf

References

1. Denisov A.V. Tendencii razvitiya i problemy professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya v Rossii. Vestnik YuNESKO «Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie». 2013; 4: 77 – 84.
2. Vasil'eva N.B. Patrioticheskoe vospitanie studentov v VUZah Rossii. Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2016; 5: 221 – 226.
3. Shilova V.S. Patrioticheskoe vospitanie studentov: suschnost', celi i zadachi. Nauchnyy rezul'tat. 2015; 1: 75 – 78.
4. Rajchenok A.A. Social'no-kul'turnyy aspekt patrioticheskogo vospitaniya studentov. Belarus': BGTU, 2016: 27 – 30.
5. Adaeva N.V. Patrioticheskoe vospitanie studentov tekhnikuma sredstvami narodnoj pedagogiki. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tver', 2014.
6. Programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossii na 2016- 2020 gody». Available at: docs: cntd.ru /document/420327349
7. Strategii razvitiya vospitaniya v RF na period do 2025 goda. Available at: static/govment.ru >media/files/...pdf
8. Bajbarodova L.V., Harisova I.G., Belkina V.V. Patrioticheskoe vospitanie studentov pedagogicheskogo VUZa. Yaroslavl': Kancler, 2015.
9. Antipin E.L., Dmitrieva V.F., Samojlenko V.I. Patrioticheskoe vospitanie studentov. Available at: http://vitcaftdra.ucoz.uael.gurnal/pages,vup11...antipin
10. Obrazovatel'naya deyatel'nost' i istoriko-kul'turnoe nasledie Otchego kraya. Pod redakciej E.P. Belozerceva. Moskva: AIRO-XXI, 2017.
11. Gubanova E.N. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo Voronezhskogo kraya. Voronezh: Centr duhovnogo vrozozhdeniya Chernozemnogo kraya, 2003
12. Konstantin Massalitinov. S lyubov'yu k russkoj pesne. Sost. N.K. Massalitinova, N.P. Krasikova. Voronezh: Centr duhovnogo vrozozhdeniya Chernozemnogo kraya, 2005.
13. Voronezhskaya istoriko-kul'turnaya `enciklopediya. Personalii. Pod redakciej O. Lasunskogo. Voronezh: Centr duhovnogo vrozozhdeniya Chernozemnogo kraya, 2009.
14. Gorod cherez stoletie. Vek nyneshnij i vek minuvshij. Voronezh: Centr duhovnogo vrozozhdeniya Chernozemnogo kraya, 2014.
15. Voronezhcy. Znamenitye biografii v istorii kraya. Pod redakciej Yu.L. Polevogo. Voronezh: Kvarta, 2007.
16. Trembovel'skij E., Shalagina A. Territoriya tvorchestva. Soobschestvo kompozitorov Voronezhskogo kraya. Voronezh: Kvarta, 2010.
17. Grushko G.I. «Pesn' devushki» (slova A. Kol'cova, muzyka O. Pozharskogo) kak garmoniya sovershenstva: tradicionnye i netradicionnye podhody v kurse «Analiza muzykal'nyh proizvedenij». Smolensk: NOVALENSO, 2016: 44 – 50.
18. Grushko G.I. Sinergetika v sisteme muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovaniya. Internet-zhurnal «Mir nauki». 2017; Т. 5; № 6. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/50PDMN617.pdf

Статья поступила в редакцию 26.03.18

УДК 378

Dmitrieva O.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),

E-mail: oksanadm2006@mail.ru

Vinokurov A.K., student, Medical Institute, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: alx3103vin@mail.ru

THE ANALYSIS OF MEDICAL LATIN TERMINOLOGY WITH MNEMONICS. The article presents a study and memorization of Latin scientific terminology by freshmen studying in medical institutions. Very often students face a problem of memorizing a large amount of texts. At the end of the course "Latin language" a student of the medical Institute should have 900 units of vocabulary and word formation (root and affixal terminological elements of Greek and Latin origin) as a vocabulary. The purpose of this article is to familiarize with such universal methods of memorization as mnemonics. The experience shows that various techniques of mnemonics give an excellent result in practice. The presented material makes it possible to conclude that the reception of consonant words, which is based on finding words consonant with a memorable term and the reception of finding associations, the basics of which is that between two words or objects is established a relationship that creates from objects that have nothing in common, a single whole show an excellent result, when you remember some text.

Key words: mnemonic, mnemonics, memorization techniques, words that sound similarly, technique of finding associations, method of consonant of words, method of association, Latin terminology in anatomy and pharmacology.

О.Н. Дмитриева, канд. фил. наук, доцент Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru

А.К. Винокуров, студент МПД-17-101 Медицинского института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: alx3103vin@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ МЕДИЦИНСКОЙ НАУЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА ЛАТИНСКОМ ЯЗЫКЕ С ПОМОЩЬЮ МНЕМОНИКИ

Данная статья посвящена вопросу изучения и запоминания латинской научной терминологии первокурсниками, обучающихся в медицинских институтах и сталкивающимися с проблемой запоминания огромного объема текста. По окончании курса «Латинский язык» студент медицинского института должен иметь в качестве словарного запаса 900 единиц лексики и словообразования (корневые и аффиксальные термины-элементы греческого и латинского происхождения). Целью данной

статьи является ознакомление с такими универсальными методами запоминания, как мнемоника. Как показывает опыт, различные приёмы мнемоники дают отличный результат на практике. Представленный материал позволяет сделать вывод, что приём созвучных слов, который основан на нахождении слов созвучных с запоминаемым термином и приём нахождения ассоциаций, суть которого заключается в том, что между двумя словами или объектами устанавливается связь, которая создаёт из предметов, не имеющих между собой ничего общего, единое целое, показывают отличный результат при запоминании некоторого текста.

Ключевые слова: мнемоника, мнемоника, методы запоминания, приём созвучных слов, приём нахождения ассоциаций, метод созвучных слов, метод ассоциаций, латинская терминология в анатомии и фармакологии.

Поступая в медицинский институт, каждый первокурсник «знакомится» с латинским языком. Так или иначе, он будет сопровождать его на протяжении всего времени обучения, в особенности в таких дисциплинах как Анатомия, Фармакология, Гистология, и соответственно вытекает такая проблема как его запоминание, так как в речи врача используются от 50 до 80 % слов латинского и греческого происхождения [1, с. 15].

По требованиям рабочей программы дисциплины «Латинский язык», студенты высших медицинских учебных заведений по окончании курса должны:

- освоить основу латинской грамматики;
- иметь в качестве словарного запаса 900 единиц лексики и словообразования (корневые и аффиксальные термины-элементы греческого и латинского происхождения);
- уметь перевести как с русского, так и с латинского языков анатомические термины, также клиническую и фармацевтическую терминологию.

Для запоминания такого большого количества слов большинство студентов прибегает к простой зубрёжке. Но этот метод прост, но не всегда эффективен. Существует еще множество методов, позволяющих развивать память.

Мы предлагаем узнать больше о наиболее эффективном методе запоминания как мнемоника. Но для начала дадим определение:

Мнемоника (мнемоника) – это система различных приёмов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путём образования дополнительных ассоциаций; или же: это совокупность правил и приёмов, помогающих запомнить нужные сведения [2, с. 375]. Ярким примером может послужить запоминание цветов в радуге, хорошо знакомым каждому с детства: «Каждый Охотник Желает Знать, Где Сидит Фазан», где начальная буква слова соответствует начальной букве последующего цвета.

Основными приёмами мнемоники являются:

- Ритмизация – необходимая для запоминания информация интерпретируется в стихотворную форму. Например, знаменитый стихок о теореме Пифагора.
- Образование смысловых фраз из начальных букв запоминаемой информации необходимой для запоминания. Яркий пример – фраза «Каждый охотник желает знать...» с помощью, которой легко выучить цвета радуги.
- Пространственное воображение (метод Цицерона) – предметы, которые необходимо запомнить мысленно располагают в знакомой для вас обстановке на определённых местах. Для восстановления в памяти информации достаточно вспомнить помещение с расположенными в нем предметами.
- Метод Айвазовского основан на пространственном воображении. Используются различные внешние структурирующие приёмы, позволяющие активизировать зрительную память. Может использоваться для запоминания стихотворений, опорного плана, последовательности действий и т. п. Такие приёмы особо

эффективны для людей с доминированием зрительной памяти над другими её видами.

- Метод запоминания цифр: закономерностей, знакомые числа.
- Запоминание длинных терминов или иностранных слов с помощью созвучных.
- Нахождение ярких необычных ассоциаций, которые соединяются с запоминаемой информацией [3].

Рассмотрим два простых и легких варианта для усвоения латинского языка. А именно:

- *Приём созвучных слов*, который основан на нахождении слов созвучных с запоминаемым термином;
- *Приём нахождения ассоциаций*. Суть этого метода заключается в том, что между двумя словами или объектами устанавливается связь, которая создает из предметов, не имеющих между собой ничего общего, единое целое. Связь может быть любой: сказочной, фантастической, абсурдной.

Для подтверждения пользы данных приёмов был проведен маленький эксперимент среди 23 добровольцев в здании КФЕН СВФУ. Эксперимент был направлен на запоминание названия зубов на латинском языке и их последовательности, и количества. Он состоял из двух частей:

I. Запоминание названий соответствующих зубов методом созвучных слов:

1. Резцы (*dentes incisivi*) – 2
2. Клыки (*dentes canini*) – 1
3. Малые коренные зубы (*dentes premolares*) – 2
4. Большие коренные зубы (*dentes molares*) – 3 [4, с. 96].

Было предложено найти слово на русском языке, которое, по их мнению, созвучно с латинским названием зубов. При этом звучали различные варианты, но популярными были:

1. Инквизиция - *dentes incisivi* (18 из 23)
2. Канина - *dentes canini* (23 из 23)
3. Премия - *dentes premolares* (8 из 23)
4. Моль - *dentes molares* (20 из 23)

II. Построение предложения с выбранными словами согласного их последовательности и количеству зубов.

У пятерых опрошенных смысл предложений был схож. Например: «Два инквизитора приехали на одном коне с двумя премиями и казнили трех мольей».

В ходе эксперимента только один не справился ни с первым, ни со вторым заданием, и также только один выполнили и остановился на первом задании. Результат: 4.34% опрошенных не справились с заданием вообще, 4.34% показали хороший результат и 91.3% справились с заданием на отлично.

Таким образом, ознакомившись с двумя приёмами мнемоники, универсальными в плане применения и в учебе, и в жизни, мы убедились в пользе и практичности данной техники при запоминании некоторого текста. Мы убедились, что на деле этот способ показывает отличный результат. И на данных результатах советуем студентам, использовать этот уникальный метод.

Библиографический список

1. Дмитриева О.Н. Перевод сложных и производных клинических терминов на занятиях по латинскому языку и основам медицинской терминологии. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Т. 30: 15 – 17. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=29072832>
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ООО «А ТЕМП», 2006. Available at: <https://www.litmir.me/br/?b=123940&p=375>
3. Головин С.Ю. *Словарь практического психолога*. Минск: Харвест, 1998. Available at: <https://vocabulary.ru/termin/mnemonika/html>
4. Чернявский М.Н. *Латинский язык и основы медицинской терминологии*: учебник. Москва: Медицина, 2002.
5. Васильева Л.И. *Пособие по латинскому языку. Клиническая терминология*: учебное пособие. Минск: ИКО «Галаксиас», 1997.

References

1. Dmitrieva O.N. Perevod slozhnyh i proizvodnyh klinicheskikh terminov na zanyatiyah po latinskomu yazyku i osnovam medicinskoj terminologii. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Koncept»*. 2017; T. 30: 15 – 17. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=29072832>
2. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: OOO «A TEMP», 2006. Available at: <https://www.litmir.me/br/?b=123940&p=375>
3. Golovin S.Yu. *Slovar' prakticheskogo psihologa*. Minsk: Harvest, 1998. Available at: <https://vocabulary.ru/termin/mnemonika/html>
4. Chernyavskiy M.N. *Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii*: uchebnik. Moskva: Medicina, 2002.
5. Vasil'eva L.I. *Posobie po latinskomu yazyku. Klinicheskaya terminologiya*: uchebnoye posobie. Minsk: IKO «Galaksias», 1997.

Статья поступила в редакцию 21.03.18

УДК 351.759.62

Drobyshev V.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Kuban State Agrarian University (Krasnodar, Russia), E-mail: valeriy.drobyshev.70@mail.ru*

Drobysheva O.M., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism (Krasnodar, Russia), E-mail: valeriy.drobyshev.70@mail.ru*

Dobryansky A.K., *Kuban State Agrarian University (Krasnodar, Russia), E-mail: zloikons@yandex.ru*

THE FORMATION OF PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL TRAINING OF RESERVE OFFICERS AT MILITARY DEPARTMENTS IN CIVIL HIGHER EDUCATION UNIVERSITIES. The article solves an actual problem of forming professional psychological preparedness of reserve officers at a military department at civil universities. The article reveals the results of experimental work, presents and analyzes the data representing the diagnostic stage for the formation of professional psychological training of reserve officers. The paper presents the main conditions for the development of professional orientation of citizens studying at the military department and the criteria for their evaluation. The article shows models of formation of professional psychological preparedness of future reserve officers studying at military departments at a civil university.

Key words: education, officer, psychological preparedness, development, student, model, educational process.

В.И. Дробышев, канд. пед. наук, нач. учебной части, зам. нач. военной каф., Кубанский государственный аграрный университет, г. Краснодар, E-mail: valeriy.drobyshev.70@mail.ru

О.М. Дробышева, канд. мед. наук, доц., Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар, E-mail: valeriy.drobyshev.70@mail.ru

А.К. Добрянский, нач. цикла, Кубанский государственный аграрный университет, г. Краснодар, E-mail: zloikons@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ОФИЦЕРОВ ЗАПАСА НА ВОЕННЫХ КАФЕДРАХ ПРИ ГРАЖДАНСКИХ ВУЗАХ

Статья посвящена решению актуальной задачи – формированию профессиональной психологической подготовленности офицеров запаса на военной кафедре при гражданских вузах. В статье раскрыты результаты опытно-экспериментальной работы, приводятся и анализируются данные, представляющие диагностический этап по формированию профессиональной психологической подготовленности офицеров запаса. Основные условия развития профессиональной направленности граждан, обучающихся на военной кафедре и критерии их оценки. В статье представлены модели формирования профессиональной психологической подготовленности будущих офицеров запаса, обучающихся на военной кафедре при гражданском вузе.

Ключевые слова: воспитание, офицер, психологическая подготовленность, развитие, студент, модель, учебно-воспитательный процесс.

В свете концепции реформирования системы обучения студентов по программам подготовки офицеров запаса, важнейшей составляющей системы подготовки офицеров при гражданских вузах является формирование личности офицера запаса, способной не только безболезненно, но и комфортно интегрировать в социальную систему общества.

В соответствии с разработанной авторами концепции подготовленности студентов, проходящих обучение по программам подготовки офицеров запаса, к практической деятельности была создана авторская программа формирования профессионального мастерства будущего офицера запаса, в том числе ряд специальных её направлений [1].

Определены задачи и пути формирования профессиональной пригодности [2].

В течение трех лет с преподавателями и студентами проводилась опытно-экспериментальная работа, ей предшествовал диагностический этап, имевший место (как обследование) три года назад. Трехлетняя опытно-экспериментальная работа завершена проведением итогового обследования преподавателей и граждан обучающихся на военной кафедре при гражданском вузе. В общей сложности обследовано 18 преподавателей и 428 студентов.

Итоги основных направлений опытно-экспериментальной работы представлены в сравнении – на диагностическом и итоговом плане. Важное значение в программе отводится формированию личности офицера запаса в нравственно-волевом аспекте.

Направление 1. Структурная модель подготовки офицеров запаса на военных кафедрах при гражданском вузе.

Исследование процесса подготовки офицеров запаса на военных кафедрах при гражданских вузах по авторской структурной модели показало (таблице 1), что на итоговом этапе достигнуто наиболее высокое развитие гражданственности и патриотизма у 94,7 % студентов, творческих качеств личности – у 48 % из них, общей и физической культуры – 51,5 % обучаемых, высокой нравственности – у 96,5 % студентов.

По общенаучной подготовке высшие уровни на итоговом этапе исследования имеют 61,6 % студентов, естественно-математической подготовке – 32,3 %, по факультативным предметам – 63,3 % из них. На высших уровнях успешности практики освоили – 73,4 % студентов, управленческую деятельность – 84,4 %.

Специальную военную подготовку (военные предметы, военную технику и вооружение) на высших уровнях успеваемости в итоге соответственно освоили на 82,9 % и 77,7 %.

Однако высокие показатели подготовки будущих офицеров запаса на военной кафедре при гражданских вузах не означают отсутствие проблем. Так, среди показателей есть и далекие от идеала. Имеются и другие проблемы, которые были выявлены в ходе исследования и требуют принятия решения по их устранению.

Резервы повышения качества обучения студентов на военных кафедрах по программам подготовки офицеров запаса многогранны. Среди них:

во-первых, необходимость обновления и изучения материальной части (новых образцов военной техники, персональных компьютеров для занятий, финансирование обновления материально-учебной базы военной кафедры и т. д.);

во-вторых, необходимо усовершенствовать и пополнить структуру штатных сотрудников военной кафедры (нужны должности юриста – помощника начальника военной кафедры по правовой работе, заместителя начальника по воспитательной работе и др.);

в-третьих, необходимы усовершенствования в структуре самого учебного процесса на военной кафедре (максимально приблизить занятия к реальной обстановке; нацелить проведение занятий именно на студента, его интересы, способности, личностные запросы, интеллектуальные и профессиональные интересы; гуманизировать стимулирование успешной учебной деятельности студента; повысить качество воспитания сознательной дисциплины, ответственности, инициативы, творческой активности и т. д.; усилить самостоятельную работу студентов

Таблица 1

Итоги обследования преподавателей и студентов

I. Воспитание у студентов гражданских качеств личности		
1) Гражданина и патриота		
Показатели качества по 10-балльной шкале	Диагностический этап, %	Итоговый этап, %
1	2	3
10 – высший уровень	60,0	60,7
8 – высокий уровень	32,9	33,6
6 – средний уровень	7,1	5,7
4 – низкий уровень	-	-
2 – начальный уровень	-	-
ВСЕГО	100	100
2) Общей и физической культуры		
10 – высший уровень	-	-
8 – высокий уровень	40,1	41,5
6 – средний уровень	50,1	51,5
4 – низкий уровень	9,8	7,0
2 – начальный уровень	-	-
ВСЕГО	100	100
3) Высоконравственного человека		
10 – высший уровень	47,0	49,3
8 – высокий уровень	46,3	47,2
6 – средний уровень	6,7	3,5
4 – низкий уровень	-	-
2 – начальный уровень	-	-
ВСЕГО	100	100
4) Творческой личности		
10 – высший уровень	15,0	16,1
8 – высокий уровень	30,1	31,9
6 – средний уровень	46,1	47,2
4 – низкий уровень	8,8	4,8
2 – начальный уровень	-	-
ВСЕГО	100	100
II. Общенаучная подготовка		
5) Изучение гуманитарных предметов		
10 – высший уровень	-	-
8 – высокий уровень	10,0	11,8
6 – средний уровень	48,0	49,5
4 – низкий уровень	35,2	36,7
2 – начальный уровень	6,8	2,0
ВСЕГО	100	100
6) Изучение естественно-математических предметов		
10 – высший уровень	-	-
8 – высокий уровень	30,1	32,3
6 – средний уровень	37,1	38,9
4 – низкий уровень	32,8	28,8
2 – начальный уровень	-	-
ВСЕГО	100	100
7) Изучение прикладных предметов		
10 – высший уровень	2,0	3,1
8 – высокий уровень	30,0	31,9
6 – средний уровень	50,1	52,4
4 – низкий уровень	17,9	12,6
2 – начальный уровень	-	-
ВСЕГО	100	100
8) Изучение факультативных предметов		
10 – высший уровень	6,0	7,4
8 – высокий уровень	54,4	55,9
6 – средний уровень	33,1	34,5
4 – низкий уровень	6,5	2,2
2 – начальный уровень	-	-
ВСЕГО	100	100

III. Специальная военная подготовка		
9) Изучение военных предметов		
10 – высший уровень	38,1	39,7
8 – высокий уровень	42,0	43,2
6 – средний уровень	19,9	17,1
4 – низкий уровень	-	-
2 – начальный уровень	-	-
ВСЕГО	100	100
10) Изучение военной техники		
10 – высший уровень	30,3	32,8
8 – высокий уровень	42,7	44,9
6 – средний уровень	27,0	22,3
4 – низкий уровень	-	-
2 – начальный уровень	-	-
ВСЕГО	100	100
11) Прохождение практики		
10 – высший уровень	56,1	57,2
8 – высокий уровень	32,8	34,9
6 – средний уровень	11,1	7,9
4 – низкий уровень	-	-
2 – начальный уровень	-	-
ВСЕГО	100	100
12) Изучение военной управленческой науки и искусства		
10 – высший уровень	29,8	31,9
8 – высокий уровень	39,2	41,5
6 – средний уровень	23,0	24,9
4 – низкий уровень	8,0	1,7
2 – начальный уровень	-	-
ВСЕГО	100	100

под руководством преподавателей и улучшить их самостоятельную индивидуальную внеаудиторную учебу).

Решение этих проблем будет содействовать в значительной мере совершенствованию учебно-воспитательного процесса и подготовке в личностном и профессиональном плане одновременно высококвалифицированных гражданских специалистов и офицеров-патриотов своей страны офицеров запаса.

Направление 2. Подготовка студентов военных кафедр при гражданских вузах в нравственно-волевом аспекте.

Модель подготовки студентов военных кафедр в нравственно-волевом аспекте представлена на рисунке 1.

Первый блок (подструктура, подгруппа) качеств объединяет в себе такие качества, как убежденность и целеустремлен-

ность, гуманизм и коллективизм, патриотизм и интернационализм, долг и честь, совесть и ответственность. В совокупности они образуют гражданскую направленность личности, с помощью которой человек определяет свои ценностные ориентации в обществе.

Второй блок объединяет в себе собственно волевые качества: дисциплинированность и инициативность, решительность и настойчивость, смелость и мужество, энергичность и стойкость, готовность к преодолению препятствий и силу воли как способность преодолеть препятствия на пути к цели. В совокупности они образуют волевую активность личности, с помощью которой человек преодолевает препятствия на пути к цели, достигает высокого успеха.

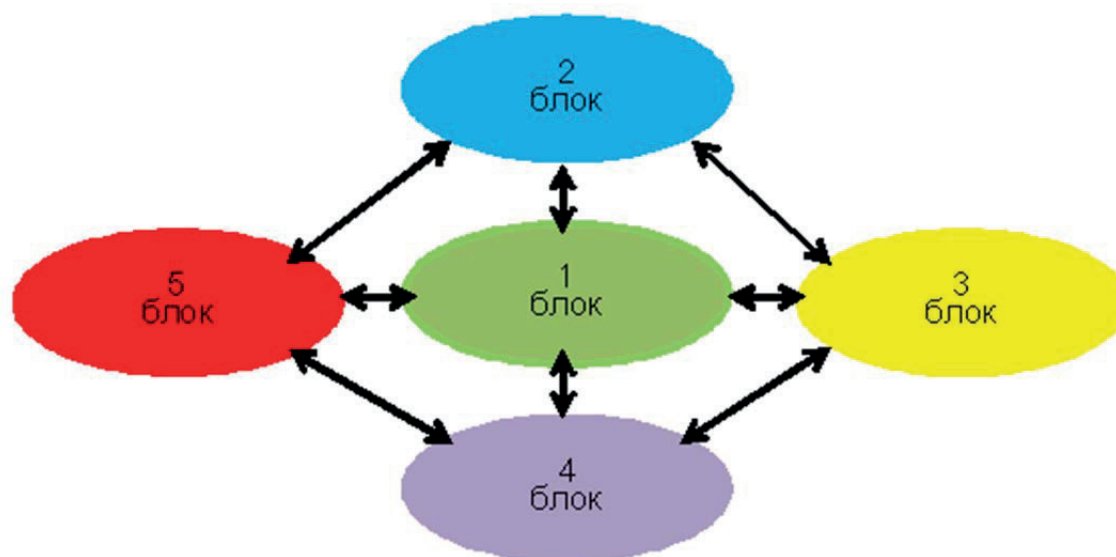


Рис. 1. Модель подготовки студентов военных кафедр в нравственно-волевом аспекте

В структуру качеств второго блока мы включили дополнительно новый комплекс качеств, учитывая специфику военной профессии, которую осваивают студенты. К этим качествам мы отнесли: исполнительность, точность, помехоустойчивость, готовность помочь товарищу и др. Что касается методики их формирования, то здесь мы считаем необходимым добавить: повтор приказание, только что полученное тобой; делай, как я.

Третий блок объединяет в себе вежливость и интеллигентность, сдержанность и умение остановить неуместные действия и поступки, способность подавлять негативные эмоции и побуждения, способность остановить грубость и бестактность, преодолевать равнодушие и медлительность. В совокупности они образуют блок регулирования, с помощью которого человек удерживается от ненужных и вредных действий и поступков.

Четвертый блок объединяет в себе знания и опыт нравственного поведения, навыки и умения, традиции и поиск их нравственных решений, привычные формы нравственного поведения и стремление их закрепить, стремление негативные, консервативные формы нравственного поведения преодолеть и вместо них сформировать в себе позитивные, действенные, перспективные, приемлемые. В совокупности они образуют подструктуру привычных и традиционных форм нравственного поведения, которые помогают человеку закрепить необходимые качества и совершенствовать их.

Пятый блок объединяет в себе самокритичность и требовательность, взыскательность и непримиримость к своим недостаткам, потребность дальнейшего роста и развития нравственно-волевой активности, адекватную (объективную, без завышения и занижения своих данных) самооценку и высокий уровень притязаний в нравственно-волевом развитии, потребность нравственного и волевого самовоспитания в их единстве. В совокупности они образуют блок дальнейшего роста, развития, самовоспитания, саморегуляции, саморазвития, с помощью которого человеком осуществляется самовоспитание и саморазвитие в течение всей жизни.

В совокупности блоки образуют высокоморальную волю личности, или высокодейственную мораль, т. е. гражданский стержень личности, ее состоятельность как гражданина и создателя, борца и творца.

Существует два типа взаимосвязи блоков:

а) сочинительная, горизонтальная, связывающая положительные нравственно-волевые, равно необходимые качества (2 и 3, 3 и 4, 4 и 5, 5 и 2);

б) иерархическая, соподчиненная, вертикальная, связывающая качества, определяющие и определяемые (1 и 2, 1 и 3, 1 и 4, 1 и 5). Наличие двух типов связи этих качеств свидетельствует о высокой возможности личности в мобилизации всех своих физических и духовных сил в случае необходимости.

Любопытные результаты показал опрос студентов по отношению и оценке предложенной модели подготовки студентов военных кафедр в нравственно-волевом аспекте (таблица 2).

Студенты, в большинстве своем, оценивая модель положительно, считают, что ею можно и необходимо индивидуально пользоваться: без изменений – 27 %, с заменой для себя некоторых качеств – 20 %, с уточнениями для себя – 37,6 %, что-то добавить для себя – 9,6 %, что-то в этом плане исключить – 5,8 %. Однако даже в итоге эксперимента третья часть студентов – 31,6 % – считает для себя весьма трудной эту модель для ее практической реализации.

Библиографический список

1. Дробышев В.И. Концепция подготовленности студентов, проходящих обучение по программам подготовки офицеров запаса, к практической деятельности. В.И. Дробышев, В.Г. Трубников, А.К. Добрянский. *Информационная безопасность - актуальная проблема современности. Совершенствование образовательных технологий подготовки специалистов в области информационной безопасности: сборник трудов XV Всероссийской научно-практической конференции* от 10.11.2017. Краснодар: КВВУ, 2017: 276 – 283.
2. Дробышев В.И. Пути повышения эффективности управления формированием профессионально-психологической подготовленности офицеров запаса в современных условиях. В.И. Дробышев, В.Г. Трубников, И.Б. Чен-ю-сю. *Педагогические и социально-психологические основы научного развития общества: сборник статей Международной научно-практической конференции* от 01.12.2017. Уфа: НИЦ «Аэтерна», 2017: 82 – 85.

References

1. Drobyshev V.I. Konceptiya podgotovlennosti studentov, prohodiyaschih obuchenie po programmam podgotovki oficerov zapasa, k prakticheskoy devatel'nosti. V.I. Drobyshev, V.G. Trubnikov, A.K. Dobryanskiy. *Informacionnaya bezopasnost' - aktual'naya problema sovremenosti. Sovershenstvovanie obrazovatel'nyh tekhnologij podgotovki specialistov v oblasti informacionnoj bezopasnosti: sbornik trudov XV Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* ot 10.11.2017. Krasnodar: KVVU, 2017: 276 – 283.
2. Drobyshev V.I. Puti povysheniya `effektivnosti upravleniya formirovaniem professional'no-psihologicheskoy podgotovlennosti oficerov zapasa v sovremennyh usloviyah. V.I. Drobyshev, V.G. Trubnikov, I.B. Chen-yu-syu. *Pedagogicheskie i social'no-psihologicheskie osnovy nauchnogo razvitiya obschestva: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* ot 01.12.2017. Ufa: NIC «A'eterna», 2017: 82 – 85.

Дополнительные, уточняющие исследования показали, что дело здесь главным образом в том, что в последние десятилетия в стране, особенно в школах и вузах, ослаблено внимание педагогов, родителей и учащихся к морально-волевым качествам личности, поэтому этот аспект формирования личности сегодня воспринимается многими как весьма трудное, хотя и необходимое дело.

Таблица 2

Оценка студентами модели подготовки студентов военных кафедр в нравственно-волевом аспекте

1. Как Вы, студенты (курсанты), относитесь к предложенной модели, как вы ее оцениваете?		
Оценка	Диагностический этап, %	Итоговый этап, %
10 (очень высоко)	8,0	17,0
8 (высоко)	18,0	29,2
6 (в значительной мере положительно)	15	19,6
4 (считаете весьма трудной)	50	31,6
2 (считаете неприемлемой)	9	2,6
ВСЕГО	100	100
2. Вы могли бы адаптировать эту модель в качестве Вашей личной модели, чтобы Вы могли к ней добавить, заменить?		
Адаптация	Диагностический этап, %	Итоговый этап, %
Добавить	12,0	9,6
Исключить	27,0	5,8
Заменить	30,0	20,0
Уточнить	11,0	37,6
Готовы использовать ее полностью без изменений	20,0	27,0
ВСЕГО	100	100

Апробирование на практике структурной модели подготовки офицеров запаса, а также модели подготовки студентов военных кафедр при гражданских вузах в нравственно-волевом аспекте показывают действенные результаты. Это позволяет судить об эффективности авторской программы и возможности ее использования при подготовке офицеров в гражданских вузах при формировании личности офицера запаса, способной не только безболезненно, но и комфортно интегрировать в социальную систему общества.

Мы также считаем, что необходимо усилить внимание общества и учебных заведений к формированию у молодежи не только гуманных, но и нравственно-волевых качеств, необходимых в жизни, особенно при встрече с препятствиями, особенно военнослужащим.

Статья поступила в редакцию 19.03.18

УДК 372.851: 372.3/4 (571.52)

Kara-Sal N.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia),

E-mail: karasal.1953@mail.ru

Tanova O.M., senior teacher, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: tanova-oksana@mail.ru

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE DEVELOPMENT OF THE INTEREST OF CHILDREN TO MATHEMATICS. The article is dedicated to forming an interest in mathematics in children in a family through the means of popular pedagogy. Intellectual development of children, in particular, the development of mathematical knowledge, among the Tuvans is paid special attention. When forming the basics of mathematical knowledge, which are necessary for mastering various types of activity, the knowledge of the surrounding world, the needs of life, way of life and skills of working activity of the Tuvan people were used. The interest of children in mathematics in the Tuvan family may be enhanced through kinds of oral folk art, such as riddles, proverbs, sayings, fairy tales, tongue twisters, witty conversations, etc. In order to clarify the role of the family in forming of the children's interest in mathematics, a survey was conducted among parents of Tuvan schoolchildren, the results of which indicate the preservation of folk traditions and customs in the education of children in a greater degree in rural areas. The article considers the possibilities of using the oral folk creativity of the Tuvan people, as well as some types of national games that contribute to the forming of children's interest in mathematics. The article focuses on the use of astronomical knowledge of Tuvan people in inculcating the interest of children in mathematics. All this forms the creative potential of children, develops memory, imagination, logical thinking and mathematical culture, which contributes to the education of national identity and patriotism of children in the family.

Key words: interest in mathematics, means of developing interest in mathematics, family, family education, folk pedagogy, oral folk art, ethno-cultural traditions and customs of Tuvan people.

Н.М. Кара-Сал, канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: karasal.1953@mail.ru**О.М. Танова**, ст. преп., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: tanova-oksana@mail.ru

РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ К МАТЕМАТИКЕ

Настоящая статья посвящена формированию интереса детей к математике в семье средствами народной педагогики. Умственному развитию детей, в частности, развитию математических знаний, тувинцы уделяли особое внимание. При формировании основ математических знаний, которые необходимы для овладения различными видами деятельности, познания окружающего мира, использовались потребности быта, уклад жизни и навыки трудовой деятельности тувинского народа. Интерес детей к математике в тувинской семье прививался через виды устного народного творчества, такие как загадки, пословицы, поговорки, сказки, скороговорки, остроумные беседы и др. С целью выяснения роли семьи в формировании интереса детей к математике был проведен опрос среди родителей школьников тувинской национальности, результаты которого свидетельствуют о сохранении народных традиций и обычаев в воспитании детей в большей степени в сельской местности. В статье рассмотрены возможности использования устного народного творчества тувинского народа, а также некоторые виды национальных игр, способствующие формированию интереса детей к математике. Кроме этого, в статье особое внимание уделено использованию астрономических знаний тувинцев в привитии интереса детей к математике. Все это формирует творческий потенциал детей, развивает память, воображение, логическое мышление и математическую культуру, что способствует воспитанию национального самосознания и патриотизма у детей в семье.

Ключевые слова: интерес к математике, средства развития интереса к математике, семья, семейное воспитание, народная педагогика, устное народное творчество, этнокультурные традиции и обычаи тувинского народа.

В настоящее время семья является объектом изучения различных направлений науки: педагогики, психологии, демографии, социологии, экономики, этнографии, права и т. д. Каждое из этих направлений изучает специфические, присущие только ему, стороны. Так, в педагогике рассматриваются вопросы семейного воспитания. В работах ведущих ученых красной нитью проходит основная идея – семья «отражает все изменения, происходящие в обществе, хотя обладает относительной самостоятельностью и устойчивостью» [1, с. 11]. Бесспорно, семья – это социальное явление, которое сочетает в себе черты социального института и малой группы.

Семье присуще множество функций и ролей, выражающие сущность семьи. Поэтому важной характеристикой семьи является ее функциональная структура, которая включает следующие компоненты: репродуктивную; воспитательную; хозяйственно-бытовую; экономическую; функцию организации досуга; функцию социального контроля. Семья является основной ячейкой общества, социальной группой. Поэтому именно в семье формируется личность человека, связанная с потребностями, социальной активностью в обществе. Начиная с раннего детства, семья формирует социальные установки и ценностные ориентации человека.

В последние годы в педагогике заметно выросло обращение к национальным ценностям общества, в том числе к культурному наследию народа. Это ведёт к необходимости возрождения и сохранения народных традиций и обычаев. В связи с этим особое место в воспитании детей занимает народная педагогика, которая изучает формы и способы воспитания через этнокультурные традиции. Как считают многие ведущие учёные-педагоги, народная педагогика есть совокупность и взаимосвязь представлений, взглядов, суждений, идей, навыков и приёмов в области воспитания и обучения, отраженных в народном творчестве, которые включает в себя разнообразные виды трудовой деятельности,

ремесла, традиции, обычаи, обряды, праздники, игры, танцы, народное изобразительное и декоративно-прикладное искусство, устное народное творчество и т. п. [2].

Тувинский народ испокон веков использовал идеи, навыки и приёмы народной педагогики в семейном воспитании подрастающего поколения. На каждом этапе развития общества по-своему отражались нравы, обычаи, интересы, потребности народной педагогики. Особенно это ярко выражалось в дореволюционное время, когда не было системы школьного образования, и воспитание в основном сводилось к использованию народной педагогики в семейном воспитании.

В связи с изменениями, произошедшими в обществе, когда оно характеризуется ускорением научно-технического прогресса, использование этнокультурных традиций и обычаев народа в воспитании заметно снижается. Поэтому это становится проблемой, решение которой является насущной необходимостью сегодняшнего дня.

В качестве основных этнокультурных традиций тувинского народа выделяют традиции хозяйственной деятельности (народные ремесла, рукоделие), семейно-бытовые отношения (культ предков, роль родителей, взаимоотношения со старшими, родственниками, соседями), праздничные традиции («Шагаа», «Наадым»), традиции гармоничного сосуществования с природой (культ огня, солнца, злые и добрые места, священные животные, почитание водных источников, запрещается без нужды копать землю, нельзя рвать цветы и ломать деревья), традиции здорового образа жизни (народная медицина, традиционная пища, традиционная одежда, искренность душевных помыслов), народные знания (народный календарь, народные меры и др.) [3].

Анализ литературы по данной проблеме показывает, что вопросами использования этнокультурных традиций и обычаев народа в воспитании занимались и занимаются ведущие ученые. Среди них тувинским традициям и обычаям посвящены труды

таких ученых, как М.В. Кенин-Лопсан, Г.Н. Курбатский, Т.Т. Мунзук, Ч.М. Ондар, Н.О. Товуу, А.С. Шаалы, А.К. Кужугет и др. [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10]. Однако следует отметить, что в них почти отсутствуют вопросы использования тувинских традиций и ценностей в формировании математических знаний у детей в семье. Поэтому рассмотрение аспектов использования народной педагогики в воспитании в тувинской семье является актуальным.

Остановимся на некоторых вопросах формирования и развития интереса детей к математике в семейном воспитании.

Как известно, математика является мощным средством развития памяти, кругозора, логического и пространственного мышления у детей. Особенно велика роль математики в умственном развитии и становлении личности.

Умственному воспитанию детей в семье тувинцы уделяли особое внимание, которое было связано с потребностями быта, уклада жизни и трудовой деятельности. В процессе трудовой деятельности на основе жизненного опыта у тувинцев были разработаны, например, меры измерения длины, объема, летоисчисления и т. д. Они составляют основы математических знаний, которые необходимы для овладения различными видами деятельности, познания окружающего мира. Заметим, что у тувинцев приобретение знаний не ставилось самоцелью, а являлось жизненной необходимостью. Интерес детей к математике в тувинской семье прививался через загадки, пословицы, поговорки, сказки, скороговорки, остроумные беседы и др.

Так, тувинские загадки (по-тувински «тывызыктар») служат одним из средств развития находчивости, наблюдательности, остроумия в привитии интереса к математике в семейном воспитании. Они развивают память ребёнка, его образное мышление, посредством загадок дети познают мир в различных формах, в частности, в иносказательной, образной. С помощью загадок, в которых кроется математическое содержание, можно усмотреть простейшие математические отношения и зависимости. Предметы, которые составляют содержание загадок, рассматриваются с разных точек зрения: количественной, пространственной и временной. Такие загадки служат исходным материалом для знакомства детей с некоторыми математическими понятиями (число, отношение, величина и др.) и могут быть использованы для формирования знаний о числах, величинах, отношениях в повседневной жизни [11]. Приведем примеры тувинских загадок и их переводы на русский язык, которые использовались на вечерних семейных посиделках: «Алдын теректиң адыры он ийи, үнгөн бүрүзү үш чүс алдан беш» («У золотого тополя ветвей двенадцать, шелестящих листьев триста шестьдесят пять»), «Бош дагнын үдү чеди» («У качающейся горы семь дырок»), «Эртен дөрт буттаар, дьүште ийи буттаар, кежээ үш буттаар» («Утром на четырех ногах, в полдень на двух ногах, вечером на трех ногах»), «Мугулайны муң кижжи чушкунулады» («Глушца тысяча человек в затылок колют»).

Особое место среди тувинских загадок занимают загадки, которые называются «уштээн тывызыктар» (загадки-триады). Приведем примеры тувинских загадок-триад с переводами на русский язык [12].

– Кижиде үш ак. Ол чүл?	– Три белых у человека. Что это?
– Өзерге дижи ак, Кырырга бажы ак, Өлүргө сөөгү ак.	– У растущего зубы белые, У умершего кости белые, У состарившегося волосы белые.
– Кижидеүш бай. Ол чүл?	– Три богатства у человека. Что это?
Башкы бай – ажы-тол, Ортаа бай – эртем-билиг,	– Первое богатство – дети, Второе богатство – знания и образование,
Соңгу бай – эртинге-байлак.	Третье богатство – имущество и драгоценности.
– Делегейде үш дүрген. Ол чүл?	– Три быстрых на свете. Что это?
– Көрүп турда, карак дүрген!	– Движение глаз при взгляде мгновенно,
Бодап турда бодап дүрген! Адып турда, согун дүрген!	Молниеносен мысли ход, Стремительна стрела в полете.

Кроме загадок частью духовной культуры народа являются также пословицы и поговорки, в которых отражены народная

мудрость, меткость. Тувинские пословицы и поговорки, выраженные в сжатой стихотворной форме, обладают могучим воспитательным эффектом. В них заключена оценка жизни, опыт исторической жизни тувинского народа в различных ее проявлениях в виде житейских советов, благих пожеланий и наставлений. Пословицы, уложенные в стихотворную рифму и с содержательным смыслом, легко запоминаются, поэтому укореняются в памяти детей.

Испокон веков в тувинской семье наиболее распространенной формой пословиц служат наставления, которые являются характерной чертой семейного воспитания. Известны три категории наставлений: поучения, имеющие целью воспитания в детях добрых нравов; поучения, призывающие к благопристойному поведению; наставления особого рода, содержащие педагогические советы. В наставлениях обобщается огромный образовательно-воспитательный материал.

В тувинских поговорках часто отражаются количественные отношения различных предметов. Например, «Алды аргалы, беш мегели» («Обладающий шестью приемами и пятью простотами»), «Ийи ыт аразынга сөөк октава, ийи кижжи аразынга сөс дажыва» («Не бросай кость между двумя собаками, не бросай слова между двумя людьми»).

Следующим оригинальным средством обучения детей умению считать являются считалки («узон тыныш»). Особенностью тувинских считалок является то, что дети должны посчитать какой-нибудь предмет до определенного числа на одном дыхании. Например, бир эзги (баранье ребро), ийи эзги, үш эзги, дөрт эзги, беш эзги, алды эзги, чеди эзги...

Тувинские скороговорки (по-тувински «дүрген чугаалар») с математическим содержанием также относятся к средствам развития интереса к математике у детей. Ни одно празднование восточного Нового года «Шагаа» не обходится без тувинских скороговорок. Накануне праздника «Шагаа» каждая семья готовит детей к участию в состязаниях по скороговоркам, которые следует выговаривать не только четко, быстро, но и выразительно.

Черлер бажы чөлбүн-чалбың, Края земли как миражи,
Чеди теве дирчий-дарчий, Семь верблюдов как виражи,
Оран бажы олун-чолун, Выси земли как колесница,
Он-на теве дирчий-дарчий. Десять верблюдов как вереница.

Особо ярким средством развития интереса к математике у детей являются состязания по красноречию, в которых используется математический материал. Обычно они проходят в форме беседы: вопрос – ответ. Один собеседник задает короткие однотипные прямые вопросы, а другой на каждый из этих вопросов отвечает в остроумной стихотворной форме. В таких состязаниях используются сопоставление, сравнение, которые развивают в детях логическое мышление, наблюдательность, меткость, остроумие и другие качества ума. Приведем пример.

– Бир деп чүл?	– Что такое один?
– Бир көргөн чүвезин уттур бе?	– Забудешь ли ты однажды увиденное?
– Ийи деп чүл?	– Что такое два?
– Ийи холдап тутканын салыр бе?	– Отпустишь ли схваченное двумя руками?
– Үш деп чүл?	– Что такое три?
– Үш даванын киженеткен аът үш баалык база ажып шыдаас бе?	– Разве стреноженный конь не преодолеет три перевала?
– Дөрт деп чүл?	– Что такое четыре?
– Дөрт ыяшты эптел тургаш, эзер чазап албас бе?	– Из четырех обрубков дерева разве не сделаешь седло?
– Беш деп чүл?	– Что такое пять?
– Беш салаазы-биле чүнү-даа кылып албас бе?	– Разве не все сделаешь пятью пальцами?
– Алды деп чүл?	– Что такое шесть?
– Алды чүзүн малдыг кижжи карашай ижер звес!	– Хозяин шестимастного скота не пьет чай с молоком!
– Чеди деп чүл?	– Что такое семь?
– Чеди Хаан эжик бажында чорда, даң атпас бе?	– Разве не наступит утро, когда Большая Медведица над порогом юрты покажется?

- Сес деп чүл? – Что такое восемь?
 – Сес өң чечек черден база – Разве не смогут вырасти
 үнмес бе? на земле восемь различных
 цветов?
 – Тос деп чүл? – Что такое девять?
 – Тос оолдуг киж и тодуг-догаа – Разве будет голоден человек
 чорбас бе? с девятью сыновьями?
 – Он деп чүл? – Что такое десять?

В семейном воспитании большую роль играет устное народное творчество. Приобщение к музыке и формирование положительного отношения к ней в тувинской семье закладываются еще в самом раннем детстве. Музыка является величайшим источником нравственного и эстетического воспитания у тувинцев.

С глубокой древности тувинцы уделяли особое внимание колыбельной песне, как источнику формирования личности ребенка. Колыбельная песня несет в себе психологическую, воспитательную и познавательную функции для маленького ребенка. Малыш с колыбельной песней получает первые представления об окружающем мире. Слова многих колыбельных песен звучат в виде считалок, шуток и прибауток, в которых содержатся числа. Привыкая к повторяющимся колыбельным песням матери, ребенок учится различать отдельные слова. Знакомые звуки, в которых звучат числа, укореняются в памяти ребенка, формируя первые представления о них. Приведем пример фрагмента текста одной из колыбельных песен, которые пели в тувинских семьях.

Бирээ, ийи, караң шим! Раз, два, закрываем глазки!
Үш, дөрт, оожум тын! Три, четыре, дышим тихо!
Дөрт, беш, шимчече! Четыре, пять, не шевелимся!
Алды, чеди, уду че! Шесть, семь, засыпаем, баю-бай!

Песни являются одним из средств передачи национальных ценностей тувинского народа. Особое место среди них занимают частушки, которые составляют неотъемлемую часть культуры тувинцев. В текстах песен и частушек охватывается разнообразный круг образов, персонажей и явлений, связанных с различными сферами аратской жизни во всех ее проявлениях. Как и у других народов, особенно привлекательными являются частушки, которые отличаются ритмичностью, увлекательностью, т.е. веселые, задорные, шуточные песни. Они сочинялись мгновенно и в текстах многих частушек использовались числа. Например, в следующей частушке отражена дружба и сплоченность.

Дөртөлзөн бис, бежелзэн бис, Четверо нас, пятеро нас,
ой-эй, ой-эй
Дөртөн киж и шинчилиг бис, Нас как будто сорок, ой-эй.
ой-эй.
Бежелзэн бис, алдалаан бис, Пятеро нас, шестеро нас,
ой-эй, ой-эй
Бежен киж и шинчилиг бис, Нас как будто пятьдесят,
ой-эй.

Сказки являются важным средством воспитания в семье. Сказки несут большую информацию, в которой отражаются человеческие достоинства и пороки, поэтому они играют большую воспитательную роль. Использование сказок способствует развитию нравственных качеств как доброта, умение сопереживать и сочувствовать, чувство любви к природе, животным и родному краю.

Тувинские сказки (по-тувински «тоолдар») служат средством привития интереса детей к различным знаниям, в том числе и математическим. Они помогают детям легче устанавливать временные отношения, определять пространственное расположение объектов, формировать такие математические понятия, как справа, слева, спереди, сзади, вверх, вниз и т.д. В названиях многих тувинских сказок фигурируют числа. Например, «Үш чүүл эртемниг оол» («Мальчик с тремя знаниями»), «Чеди докпак анай» («Семь маленьких ягнят»), «Чеди илеги Чес-Мыйыс» («Чес-Мыйыс с семью мамами») и другие [11].

По традиции в каждой тувинской семье юрты заполнялись вечерами сказками для детей. Для этого приглашали сказителя – знатока эпоса. Дети всегда с нетерпением ждали наступления волшебного часа вечерних сказок, которые иногда сказывались в течение нескольких вечеров. Основной идеей тувинской сказки, как и в сказках других народов, является борьба добра со злом. Как правило, материалом для сказок всегда служила жизнь наро-

да, его верования и обычаи. Во время национальных праздников детей привлекали к театрализованным представлениям по мотивам тувинских сказок, которые способствуют формированию художественного вкуса и творческого мышления.

Кроме сказок для развития интереса к математике тувинцами использовались задачи со сказочными персонажами из тувинских литературных произведений. Например, следующая задача основана на количестве детей сказочного героя – старика Тозандая: «Тозандайның тос оглуңуң бирээзи-ле тос оолдуг, а оларның оолдарының бирээзи-ле чеди оолдуг. Ол оолдарының бирээзи-ле беш оолдуг, а ол оолдарының бирээзи-ле үш оолдуг, ол оолдарының бирээзи-ле бир оолдуг. Тозандайның ийи кызы оолдардан чартык катап эвэзш оолдарлыг болган. Тозандайның ажы-төлу шупту каш киж и болганып?» («У Тозандая девять сыновей, каждый из которых имеет по семь сыновей. Каждый из семи сыновей имеет по пять сыновей, каждый из них имеет по трое сыновей, а каждый из трех имеет по одному. Две дочери Тозандая имеют в два раза меньше сыновей, чем все братья вместе взятые. Сколько всего детей у Тозандая?»)

Для развития математического мышления у детей также использовались вычислительные задачи на примере жизни и быта тувинцев, которые предлагались детям на вечерних посиделках. Такие задачи, составленные на материале повседневной жизни, развивали у детей логическое и пространственное мышление, математическую интуицию, практическую смекалку, умение сравнивать и сопоставлять. Так, например, предлагались задачи на вычисления, содержание которых связаны с национальными видами спорта, как борьба «Хүреш» и игра в кости «Кажык», «Буга шыдыраа». Приведем пример: «В борьбе «Хүреш» участвовали 64 борца. По правилам борьба проходит в несколько этапов. На первом этапе выигравшим считается каждый, кто победил одного борца. На следующий этап проходит каждый выигравший. На последнем этапе остаются 4 борца, которые борются за призовые два места. На каком этапе определяется победитель?»

К средствам развития интереса к математике в семье также относятся тувинские подвижные игры, которые являлись всегда основой воспитательного, образовательного и оздоровительного процессов. С древних времен тувинцы знали о положительном воздействии подвижных игр на развитие физического здоровья ребенка, на формирование его характера и личностных качеств. Роль подвижных игр рассматриваются в работах таких ученых как И.У. Самбу, Х.Д. Ооржак, О.Ч. Ондар, С.Ы. Ооржак и др. [13; 14; 15; 16].

Самой распространенной у тувинцев являлась игра «Кажык» (игра в кости). Кажыктар (астрагалы) – это мелкие бараньи кости, которые тувинцы собирают обычно до тысячи штук. Имеются поверья у тувинцев, что кости приносят счастье и способствуют увеличению поголовья скота. В игре «Кажык» отображалась жизнь кочевников-тувинцев. Как правило, четырем сторонам бараньей кости (кажык) тувинцы давали соответствующие названия: выпуклой стороне – «баран»; обратной стороне косточки – «ямочкой» – «коза»; стоящей верхней ровной стороне косточки – «лошадь»; обратной, менее ровной стороне косточки – «корова». Существуют различные варианты игры в кости «Кажык»: игра «Устный счет» («Бодалажыры»); «Четыре трудности» («Дөрт берге»); игра «Стрельба в кости» («Кажык адары»); игра «Скачки» («Аът чарыштылары»); игра «Подбрасывание кости вверх» («Кажык дүжүрери»); игра «Сбивание кости» («Кажык кагары»); игра «Ловить коня» («Аът тудары»); игра «Панчык» и др. Не останавливаясь подробно на описании различных вариантов игры «Кажык» остановимся, например, на игре «Бодалажыры» («Устный счет»). Собирают две команды с одинаковым количеством игроков и выдают им соответственно равное и известное всем играющим количество астрагалов. Каждая команда выбирает ведущего, задача которого спрятать кости в руки всем членам команды. Зная, сколько костей спрятаны в руках у членов команды, приблизительно подсчитав спрятанные кости у противника, ведущий трижды должен назвать общую сумму всех спрятанных астрагалов у обеих команд. Независимо от того, угадал он или нет, противник также угадывает число астрагалов другой команды. Если после подсчета кто-нибудь из двух команд угадал правильно, то эта команда забирает спрятанные кости у противника. Если же обе команды не угадали, то игра возобновляется.

Игра «Кажык дүжүрери» («Подбрасывание кости вверх») – это игра с косточками мелкого рогатого скота, которые развивают ловкость рук и координацию движений. Она является особенно распространенной среди детей школьного возраста. Суть игры

закljučается в том, что подбросив вверх кость, играющий должен успеть собрать как можно больше костяшек с земли. При этом играющий подбирает эти косточки, не роняя первую подброшенную вверх. Он мысленно подсчитывает высоту полета косточки, учитывая полет и падение косточки на землю. В конце каждого подбрасывания играющий считает, сколько косточек он собрал. Выигрывает тот, кто больше собрал косточек.

Одной из разновидностей тувинских игр является настольная игра «Буга шыдыраа» («Бычий шахматы»), которая входит в число трех основных игр национальных праздников «Наадым» и «Шагаа». В отличие от обычной классической игры в шахматы народная игра «Буга шыдыраа» включает в себе искусство охоты на зверя. Так же как классические шахматы эта разновидность народной игры развивает у детей логическое и системное мышление. Игровым полем для «Буга шыдыраа» является расчерченная доска, на которой двигают 24 маленькими пешками (оолдар) и двумя большими фигурами – быками (бугалар). Суть игры заключается в следующем: тот, кто играет с быками, должен срубить все камни (пешки), припрыгивая через противостоящие камни как при игре в шахи. Кто играет с камнями-пешками, тот должен загородить ход быка и загнать его в тупик. Игра состоит из трех партий, после первой игроки меняются фигурами. Если один из игроков побеждает два раза подряд, он считается победителем. Если ничья, то играют в третий раз. Если игрок с быками срубил 16 пешек, то он считается победителем.

Другим важным средством формирования интереса детей к математике в семье является использование астрономических знаний тувинского народа. Известно, что с помощью астрономических знаний, которые непосредственно связаны с математикой, наши предки умели предсказывать различные природные явления, использовали в хозяйстве и быту. У тувинцев сложились представления об изменении лунных фаз, которые явились основой счета по лунному календарю. О суточном перемещении звезд и луны знал почти каждый ребенок, так как этому их учили с трехлетнего возраста. Например, с числом «семь» дети связывали созвездие Большой Медведицы, которое по-тувински называется «Чеди Хаан» («Семь королей»). Определенные представления складывались о годичном движении звезд Үгер (Плеяды), которые видны только в холодное время года, а летом не видны. Это связано с периодичностью движения звезд Үгер. Тувинцы умели определять время по солнечным часам и обучали этому детей с малых лет. Дети, например, знали, когда нужно загонять скот на пастбище, когда нужно обедать, когда нужно пригнать скот с пастбища и т. д.

Для тувинского народа был характерен календарь, основанный на 12-летнем животном цикле: год мыши, год коровы, год тигра, год зайца, год дракона, год змеи, год лошади, год овцы, год обезьяны, год курицы, год собаки, год кабана. Перечисленные 12 годов образуют малое колесо времени. Пять таких циклов, объединившись в большой круг, образовывал 60-летнюю систему счисления. Основам таких знаний тувинцы учили детей еще с детства в семье.

Использование астрономических знаний у тувинцев способствует формированию мировоззрения ребенка еще в раннем детстве в семье и в дальнейшем его развитии.

Для формирования интереса к математике в семье у тувинцев большую роль играет также традиционное их жилище – юрта. Геометрия юрты позволяет детям увидеть красоту природы родного края. Каждый элемент структуры юрты позаимствован из природы. Самая верхняя часть юрты, служащая для проходе-

ния дыма от очага, *хараача* – это солнце; длинные деревянные жерди, в своем множестве образующие крышу юрты, *ынаалар* – солнечные лучи; сборно-раздвижное основание юрты, которое состоит из отдельных секций решеток, соединенных друг с другом, образуя круговую стену юрты, *хана* – горы и хребты; нижнее основание юрты – *шала* – олицетворяет траву и зелень [17]. Каждая деталь юрты имеет определенные размеры и формы, о которых знает каждый ребенок. Например, дымовое отверстие *хараача* представляет собой круг, которое имеет крестовины из прутьев; тонкие деревянные палки, из которых состоит хана, сложены крестообразно и образуют шарнирные ромбики. От числа звеньев зависит размер юрты. Шала застилался войлоком (*ширте*), имеющим различные геометрические формы (прямоугольник, треугольник, трапеция, круг, сектор и сегмент). Сама юрта состоит из двух частей: верхняя часть имеет форму усеченного конуса, а нижняя – форму цилиндра. Геометрия юрты использовалась как богатый материал для развития интереса к математике у детей в тувинской семье.

С целью выяснения роли семьи в формировании интереса детей к математике был проведен опрос среди родителей школьников, проживающих в четырех селах и городе Кызыле. Опросом были охвачены тувинские семьи, которым предлагались различные вопросы, касающиеся использования традиций и обычаев тувинского народа в воспитании детей в семье. На вопрос «Используете ли вы в воспитании в семье традиции и обычаи тувинского народа?» утвердительно ответили 80% жителей сельской местности и лишь 25% жителей города. При переформулировке данного вопроса на следующий: «Используете ли вы в воспитании в семье традиции и обычаи тувинского народа для формирования интереса детей к математике?» утвердительно ответили лишь 15% опрошенных. «Какие народные традиции в воспитании детей вы используете?» вызвал затруднения у жителей города, среди которых оказались не имеющие представлений о народных традициях. Напротив, сельские жители чаще прибегают к народным традициям в воспитании детей. Например, во многих семьях детей знакомят с народными играми, которые развивают у них смекалку и логическое мышление. Почти каждый сельский школьник знает основы тувинского летоисчисления и владеет элементами астрономических знаний, которыми пользовались их предки. Результаты опроса показали, что современная городская семья не опирается на национальные и народные традиции при воспитании детей, в том числе для формирования интереса детей к математике. Разница между ответами респондентов из города и из села оказалась значительной, что свидетельствует о сохранении народных традиций и обычаев в воспитании детей в большей степени в сельской местности. К сожалению, вопросами формирования интереса к математике в семье с использованием народных традиций и обычаев родители почти не занимаются.

Таким образом, для формирования и развития интереса детей к математике в семье можно использовать различные средства, в которых отражены этнокультурные традиции и обычаи тувинского народа. Они формируют творческий потенциал детей, способствуют развитию памяти, воображения, логического мышления и математической культуры. Именно семья является очагом любви и уважения к собственной культуре, родному языку, поэтому такие возможности необходимо использовать для формирования интереса к математике. Это способствует воспитанию национального самосознания, патриотизма, что составляет основу нравственного воспитания.

Библиографический список

1. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учебное пособие. Под редакцией Е.Г. Силяевой. Москва, 2005.
2. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. Москва, 1999.
3. Ондар Ч.М., Танова О.М. Обогащение содержания математического образования детей этнокультурными традициями тувинского народа. *Сибирский педагогический журнал*. 2009; 13: 331 – 338.
4. Кенин-Лопсан М.Б. *Тыва чанчыл*. Москва, 1999.
5. Курбатский Г.Н. *Тувинцы в своем фольклоре: историко-этнографические аспекты тувинского фольклора*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2001.
6. Мунзук Т.Т. *Прогрессивные идеи и опыт тувинской народной педагогики и их использование в семейном воспитании*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Казань, 1990.
7. Ондар Ч.М. *Формирование элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста на основе этнокультурных традиций тувинского народа*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2009.
8. Товуу Н.О. *Психология семьи тыва этноса в условиях социально-экономических изменений*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2001.
9. Шаалы А.С. *Этнопедагогическая подготовка учителя к нравственному воспитанию учащихся тувинской школы на традициях народного этикета*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1997.
10. Кужугет А.К. *Духовная культура тувинцев: структура и трансформация*. Кемерово, 2006.

11. Танова О.М., Ондар Ч.М. Использование устного народного творчества тувинцев при ознакомлении детей с понятием числа. *Наследие народов Центральной Азии и сопредельных территорий: изучение, сохранение и использование*. Материалы международной научно-практической конференции, г. Кызыл., 9-10 сентября 2009 г. Часть 1. Кызыл, 2009: 81 – 84.
12. Мижит Л.С. *Тувинское трехстишие. Триада в тувинской традиционной культуре*. Новосибирск, 2013.
13. Самбу И.У. *Тувинские народные игры*. Кызыл, 1978.
14. Ооржак Х.Д. *Этнопедагогические проблемы физической культуры народов Южной Сибири*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 1996.
15. Ондар О.Ч. *Борьба хуреш: история, современность, будущее*. Кызыл, 2015.
16. Ооржак С.Ы. *Тувинская национальная борьба «Хуреш» как средство физического воспитания учащихся во внеучебной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Кызыл, 2009.
17. Ондар Ч.М., Танзы М.В. Применение элементов юрты при изучении геометрии в школе. *Актуальные проблемы исследования этно-экологических и этнокультурных традиций народов Саяно-Алтая*. Материалы IV международной научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, посвященной Году гостеприимства в Республике Тыва. Кызыл, 2016: 127 – 129.

References

1. *Psichologiya semejnyh odnoszenij s osnovami semejnogo konsul'tirovaniya: uchebnoe posobie*. Pod redakciej E.G. Siljaevoj. Moskva, 2005.
2. Volkov G.N. *Etnopedagogika: uchebnik dlya stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. Moskva, 1999.
3. Oндар Ch.M., Tanova O.M. Obogashenie soderzhaniya matematicheskogo obrazovaniya detej 'etnokul'turnymi tradiciyami tuvinskogo naroda. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009; 13: 331 – 338.
4. Kenin-Lopsan M.B. *Tyva chanchyl*. Moskva, 1999.
5. Kurbatskij G.N. *Tuvincy v svoem fol'klоре: istoriko-etnograficheskie aspekty tuvinskogo fol'klora*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2001.
6. Munzuk T.T. *Progressivnye idei i opyt tuvinskoj narodnoj pedagogiki i ih ispol'zovanie v semejnom vospitanii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 1990.
7. Oндар Ch.M. *Formirovanie 'elementarnykh matematicheskikh predstavlenij u detej starshego doshkol'nogo vozrasta na osnove 'etnokul'turnykh tradicij tuvinskogo naroda*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2009.
8. Tovuu N.O. *Psichologiya sem'i tyva 'etnosa v usloviyah social'no-ekonomicheskikh izmenenij*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2001.
9. Shaaly A.S. *Etnopedagogicheskaya podgotovka uchitelya k npravstvennomu vospitaniju uchaschihsya tuvinskoj shkoly na tradiciyah narodnogo 'etiqueta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1997.
10. Kuzhuguet A.K. *Duhovnaya kul'tura tuvincev: struktura i transformaciya*. Kemerovo, 2006.
11. Tanova O.M., Oндар Ch.M. Ispol'zovanie ustnogo narodnogo tvorcestva tuvincev pri oznakomlenii detej s ponyatiem chisla. *Nasledie narodov Central'noj Azii i sopredel'nyh territorij: izuchenie, sohranenie i ispol'zovanie*. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, g. Kyzyl., 9-10 sentyabrya 2009 g. Chast' 1. Kyzyl, 2009: 81 – 84.
12. Mizhit L.S. *Tuvinskoe trehtishie. Triada v tuvinskoj tradicionnoj kul'ture*. Novosibirsk, 2013.
13. Sambu I.U. *Tuvinskie narodnye igry*. Kyzyl, 1978.
14. Oorzhak H.D. *Etnopedagogicheskie problemy fizicheskoy kul'tury narodov Yuzhnoj Sibiri*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1996.
15. Oндар O.Ch. *Bor'ba huresh: istoriya, sovremennost', budushee*. Kyzyl, 2015.
16. Oorzhak S.Y. *Tuvinskaya nacional'naya bor'ba «Huresh» kak sredstvo fizicheskogo vospitaniya uchaschihsya vo vneuchebnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kyzyl, 2009.
17. Oндар Ch.M., Tanzy M.V. *Primenenie 'elementov yurty pri izuchenii geometrii v shkole. Aktual'nye problemy issledovaniya 'etno'ekologicheskikh i 'etnokul'turnykh tradicij narodov Sayano-Al'taya*. Materialy IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii molodykh uchenykh, aspirantov i studentov, posvyaschennoj Godu gostepriimstva v Respublike Tyva. Kyzyl, 2016: 127 – 129.

Статья поступила в редакцию 06.03.18

УДК 37.013

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

Tomilin A.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Life Safety, State Marine University
n.a. Admiral F.F. Ushakov, (Novorossiysk), E-mail: www.aumsu.ru

BASIC CONCEPTS OF LEGAL EDUCATION OF CADETS AT MARITIME SECONDARY SCHOOL. In modern conditions of Russian society the most important national task is to intensify and improve the legal education of all categories of citizens, including cadets of maritime educational institutions. This is indicated by the Federal law of December 29, 2012 № 273-F3 "On education in the Russian Federation". At the same time, the practical work shows that such serious educational activity should be carried out on the basis of a specially developed concept. In the article the authors on the basis of the conducted research offer the basic conceptual provisions and ideas of improvement of legal education of cadets of sea average educational institution.

Key words: education, citizenship, law-abiding, conceptual bases, legal education, legal consciousness, sea secondary school, formation.

A.B. Калинина, преп. Морского колледжа, Государственный морской университет им. адм. Ф.Ф. Ушакова,
г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru

A.Н. Томилин, д-р пед. наук, проф. каф. безопасности жизнедеятельности, Государственный морской университет
им. адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru

ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО СРЕДНЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В современных условиях российской действительности важнейшей общегосударственной задачей становится активизация и совершенствование правового воспитания всех категорий граждан, в том числе и курсантов морских учебных заведений. На это указывает и Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В то же время, практика показывает, что такую серьезную воспитательную деятельность целесообразно проводить на основе специально разработанной концепции.

В статье авторы на основе проводимого исследования предлагают основные концептуальные положения и идеи совершенствования правового воспитания курсантов морского среднего учебного заведения.

Ключевые слова: воспитание, гражданская позиция, законопослушность, концептуальные основания, правовое воспитание, правовое сознание, морское среднее учебное заведение, формирование.

Реализация в нашей стране глубоких социально-политических и экономических преобразований требует активного участия в осуществляемом реформаторском процессе всех граждан Российской Федерации, в том числе и учащейся молодежи. Юноши и девушки современной России – именно та категория граждан, которая в ближайшие годы волею судьбы в трудовые коллективы, и вскоре примут от старшего поколения эстафету созидания и сохранения государства, обеспечения его политической независимости и территориальной целостности.

Поэтому основная задача всех учебных заведений – подготавливать учащуюся молодежь к этой важнейшей миссии. ФГОС СПО [1] для курсантов плавательных специальностей средних морских учебных заведений к профессиональной сфере будущих морских специалистов среднего звена определяет их готовность к выполнению международного и национального законодательства в области водного транспорта. Положения ФГОС СПО разработаны на основе национального воспитательного идеала, представляющего «собой высшую цель образования, высоко нравственное (идеальное) представление о человеке, на воспитание, обучение и развитие которого направлены усилия ... государства, семьи, ... политических партий, религиозных и общественных организаций», образовательных учреждений [2]. При этом высшей целью профессионального образования является воспитание высоко нравственной, творческой, компетентной личности, востребованной на рынке труда и принимающей судьбу Отечества как свою собственную, осознающей ответственность за настоящее и будущее Российской Федерации и её народа.

Кроме того, в морском колледже предпринимаются меры, включающие социализацию, воспитание и самовоспитание курсантов, интегративно объединенные в единую воспитательную систему. И в этой системе особое место занимает правовое воспитание курсантов.

Под термином правовое воспитание курсантов среднего профессионального морского учебного заведения понимается целенаправленный, организованный, систематический, целостный, планомерный и управляемый процесс комплексного педагогического воздействия на сознание и поведение курсантов с целью формирования в их правосознании основательных, глубоких и устойчивых правовых знаний, убеждений, установок, потребностей и привычек правомерного и законопослушного поведения в период их обучения и реализуемых в последующей добросовестной профессиональной деятельности на судах морского транспорта.

Правовое воспитание в учреждениях среднего профессионального образования, прежде всего, направлено на создание благоприятных условий для развития гражданско-правовой активности, ответственности, правосознания обучающихся [3]. Дальнейшее освоение основ правовой грамотности, правовой культуры и навыков правового поведения, которые весьма необходимы, сыграют большую роль для будущих выпускников при выполнении основных социальных ролей в обществе (гражданина, налогоплательщика, избирателя, члена семьи, собственника, потребителя, работника).

Курсант морского вуза – это субъект российского общества, на которого согласно действующей Конституции Российской Федерации, возложена ответственность за личные, социальные и профессиональные поступки и действия. Данное обстоятельство обуславливает содержание правового воспитания курсанта морского колледжа, включающее ценностные отношения (патриотизм, любовь к Отечеству, к малой родине и своей семье; долг и ответственность перед Отечеством и социумом; закон и порядок; гражданственность, уважение к старшим поколениям, доверие к людям, толерантность, эмпатия).

Основными особенностями правового воспитания курсантов морского колледжа являются [3; 4]:

- формирование патриотизма и гражданственности, уважения к предоставляемым правам, свободе и обязанностям личности;
- развитие правовых мотивов курсантов;
- содействие воспитанию высокого уровня правосознания и правовой культуры;
- направлено на укрепление правовой идеологии, правовой психологии, правовой культуры, на соблюдение установленных правил поведения, уважение человека, его прав и свобод.
- регулирование деятельности личности;

- вырабатывает оценочное отношение каждого курсанта к Конституции страны, федеральным законам, установленным юридическим требованиям;

- объективное влияние на мысли, чувства, волю и сознание курсантов;

- обеспечение законопослушности и правопорядка.

Правовое воспитание в морском колледже осуществляется разнообразными способами и протекает в различных формах, в том числе и изучением таких дисциплин как: «Обществознание» и «Правовые основы профессиональной деятельности», вооружающие каждого курсанта необходимыми правовыми знаниями и умениями, формирующие правовое сознание, правовое мировоззрение и ценностные установки в этой сфере.

По мнению большинства ученых, процесс правового воспитания учащихся учебных заведений следует организовывать проводить на основе специально разработанной концепции, что обеспечивает высокую эффективность и существенную результативность проводимого воспитательного воздействия.

По мнению С.Н. Томилиной [5], основными компонентами педагогической концепции являются: цель, задачи, методологические подходы, принципы, функций, направления деятельности, механизмы реализации и ожидаемого результата.

Рассмотрим последовательно основные концептуальные положения и идеи правового воспитания курсантов морского колледжа.

Цель правового воспитания курсантов морского колледжа – формирование правового сознания и правовой культуры, базирующихся на основательных знаниях российского и международного законодательства, необходимых для личной жизнедеятельности и практической профессиональной деятельности на судах морского транспорта.

Достижение настоящей цели возможно при решении следующих задач:

- овладение курсантами широкими знаниями российских и международных законов и нормативно-правовых актов, относящихся к личной, социальной и профессиональной сферах;

- формирование правового сознания, включающее правовые представления, взгляды, убеждения и чувства, определяющих отношение личности будущего морского специалиста к требованиям Конституции Российской Федерации, законов, регулирующих их поведение в любой правовой ситуации;

- вырабатывание и развитие уважения к государству и праву;

- формирование навыков и привычек законопослушности как продукта сознательного отношения к конституционно-гражданскому долгу и профессиональной деятельности;

- создание нетерпимого отношения к правонарушениям, преступности;

- обучение навыкам и умениям противодействовать и противостоять негативным явлениям;

- преодоление в правовом сознании и поведении ложных представлений, сформированных под влиянием негативных общественных явлений и правового нигилизма.

Важнейшими методологическими подходами правового воспитания курсантов средних морских учебных заведений являются:

- *системно-деятельностный* (требует: обеспечить в ходе учебного процесса целенаправленную, активную и разностороннюю, самостоятельную познавательную деятельность учащихся, позволяющую сформировать личность курсанта в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания»);

- *компетентностный* (предполагает: применение совокупности принципов определяющих цели правового воспитания, отбора содержания воспитательно-правовой работы, организации воспитательного процесса и оценки результатов деятельности и воспитанности курсантов);

- *программно-диагностический* (полагает: наличие специально разработанной целевой программы, овладение ее учащимися и проведение систематического педагогического диагностирования в интересах контроля хода изучения модулей программы и итоговое диагностирование).

Важнейшим концептуальным компонентом правового воспитания являются:

- *принцип связи правового воспитания с жизнью* (включает: учет в проводимой воспитательной деятельности состояния организованности, дисциплинированности, исполнительности и

порядка в учебных группах и коллективе колледжа, практической деятельности курсантов);

- *принцип воспитания в учебном коллективе* (предполагает: регулирование моральных и правовых отношений курсантов, поддержание здоровой морально-нравственной атмосферы в учебных группах, обеспечение прав и свобод учащихся, выполнение ими требований федеральных законов и положений Устава морского колледжа);

- *принцип опоры на положительное в личности курсанта* (требует: глубокого изучения и знания личности курсанта, позволяющие найти хорошие качества и акцентирования на них всей правовоспитательной работы с трудными курсантами, имеющих нарушения и задолженности);

- *принцип сочетания высокой требовательности с уважением к курсантам студентам* (означает: обоснованное использование различных форм контроля и требований к учащимся педагогическим составом, не допускающих ущемления личности, ее законных прав и свобод);

- *принцип единства, систематичности и последовательности педагогических воздействий* (означает: создание единой системы воспитательно-правового воздействий со стороны преподавателей, семьи и общественных организаций, формирующие у курсантов высокий уровень правового сознания, навыков и привычек правомерного поведения);

- *принцип учета возрастных особенностей и жизненного опыта курсантов* (содержит: диагностирование и определение уровня правовой культуры учащихся, при поступлении в морском колледже и определения комплекса воспитательно-правовых усилий, с учетом возраста курсантов, их нового статуса как учащего среднего морского профессионального учебного заведения).

Следующим компонентом концептуальных основ правового воспитания курсантов СПО является направления воспитательно-правовой деятельности, целью которых являются распространение правовых знаний, последовательный рост общей юридической культуры и образованности курсантов, воспитание уважения к праву и законности как ценностной установки личности. К таким направлениям относятся:

- *обучающее* (содержит: комплекс мер изучения Конституции Российской Федерации и российского законодательства);

- *консультативное* (включает: деятельность преподавателей и общественной юридической службы морского колледжа проводящие правовые и учебные консультации курсантам, направленные на повышение правовой грамотности и углубление правовых знаний);

- *факультативное* (предполагает: активное участие курсантов в деятельности молодежных движений, кружковой сети, факультативных занятиях по изучению целевой программы с целью, повышения правовой грамотности).

Основными механизмами реализации концепции являются:

- информационное обеспечение, включающее:

а) разъяснение прав, свобод и обязанностей курсантов, сущности и содержания российских законов (осуществляется через: проведение лекций, индивидуальных и групповых бесед, обсуждение газетных и журнальных статей, кинофильмов театральных постановок, применение наглядных форм агитации и др.);

б) применение разнообразных методов правовоспитательной работы (включает: проведение тематических вечеров, собраний, семинаров, обменов опытом работы, встречи с юристами, руководителями различных правоохранительных органов, ветеранами войны, прокуратуры, следственных органов, МВД и др.).

- совершенствование правового обучения (предполагает повышение педагогического мастерства и правовой культуры педагогов, командиров курсантских рот, что позволит повысить качество и результативность обучения и воспитания курсантов);

- активизация воспитательной работы (включает: акцентирование воспитательного воздействия на курсантов в интересах развития добросовестного отношения к учебной и общественной деятельности, формирования научного мировоззрения, активной социальной и гражданско-патриотической позиции, высокой нравственности и культуры).

Проведение целенаправленного правового воспитания с курсантами морского колледжа позволит получить *ожидаемый результат*: воспитание высоконравственного, законопослушного профессионала морского транспорта, для которого свойственно:

а) наличие основательных правовых знаний, глубокое понимание их содержания, роли и значения;

б) уважительное отношение к праву, российским законам, законности, правопорядку и дисциплине;

в) умение самостоятельно применять полученные правовые знания в повседневной и профессиональной деятельности;

г) законопослушность, дисциплинированность и исполнительность, образцовое социальное поведение, соответствующее полученным правовым знаниям;

д) крепкий и постоянный духовный правовой иммунитет, исключая асоциальную деятельность.

Реализация настоящей концепции позволит в современных условиях организовать и систематизировать правовое воспитание курсантов морского среднего учебного заведения, придать новый, творческий импульс воспитательно-правовой работе, вооружить курсантов основательными, глубокими и устойчивыми правовыми знаниями, сформировать у них твердых убеждений, установок, потребностей и привычек правомерного и законопослушного поведения как в период их обучения так, и в последующей профессиональной деятельности на судах морского транспорта.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 26.02.03 Судовождение*. Available at: http://mmrc.mstu.edu.ru/fgos/files/26.02.03_sudovozhdenie.pdf
2. Данилюк А.Я. Воспитание и социализация младших школьников. *Педагогика*. 2009; 5: 8.
3. Григорьева О.В., Наумова А.Н. Правовое воспитание как неотъемлемая часть образовательного процесса. *Молодой учёный*. 2014; 4: 816 – 819. Available at: <https://moluch.ru/archive/63/9791/>
4. Ермакова Е.И. *Правовое воспитание студентов колледжа в процессе профессионального образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
5. Соколова О.А. Теоретико-методологический аспект гражданско-правового воспитания студентов неюридических вузов при изучении дисциплины «Правоведение». *Культурная жизнь юга России*. 2011; 1 (39): 97 – 98.
6. Томилина С.Н. О Концепции государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза. *Человек и образование*. 2015; 2: 48 – 52.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 26.02.03 Sudovozhdenie*. Available at: http://mmrc.mstu.edu.ru/fgos/files/26.02.03_sudovozhdenie.pdf
2. Danilyuk A.Ya. *Vospitanie i socializaciya mladshih shkol'nikov*. *Pedagogika*. 2009; 5: 8.
3. Grigor'eva O.V., Naumova A.N. *Pravovoe vospitanie kak neot'emlemaya chast' obrazovatel'nogo processa*. *Molodoy uchenyj*. 2014; 4: 816 – 819. Available at: <https://moluch.ru/archive/63/9791/>
4. Ermakova E.I. *Pravovoe vospitanie studentov kolledzha v processe professional'nogo obrazovaniya*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.
5. Sokolova O.A. *Teoretiko-metodologicheskij aspekt grazhdansko-pravovogo vospitaniya studentov neyuridicheskikh vuzov pri izuchenii discipliny «Pravovedenie»*. *Kul'turna zhizn' yuga Rossii*. 2011; 1 (39): 97 – 98.
6. Tomilina S.N. *O Konceptii gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza*. *Chelovek i obrazovanie*. 2015; 2: 48 – 52.

Статья поступила в редакцию 26.03.18

УДК 371

Shurpaeva M.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Deputy Director, Institute 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, Literature Sector, Dnepropetrovsk National University n.a. A.A. Takho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: zaira2466@yandex.ru

THE INTRODUCTION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO THE ART OF THE NATIVE WORD (ON THE MATERIAL OF THE LITERATURE OF THE PEOPLES OF DAGESTAN). In the article an attempt is made to disclose a problem of perception by younger schoolchildren of works of literature of the peoples of Dagestan as the art of the native word. At the same time, the example of the tasks of the methodical apparatus considers a possibility of universal primary educational classes in primary school students in accordance with the GEF. All tasks are aimed at the formation and development of their ability to express value judgments that have vital and practical significance. All of them contribute both to obtaining literary knowledge, and expanding the outlook, the formation of aesthetic taste for the artistic word.

Key words: universal educational activities, artistic taste, literary text, aesthetic wealth, native literature, perception of exemplary speech, communicative orientation.

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

ПРИБЛИЖЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИСКУССТВУ РОДНОГО СЛОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА)

В данной статье раскрывается проблема восприятия младшими школьниками произведений литературы народов Дагестана как искусства родного слова. При этом на примере заданий методического аппарата рассматривается возможность формирования у учащихся начальных классов универсальных учебных действий в соответствии с ФГОС. Все задания направлены на формирование и развития у них умения выражать оценочные суждения, имеющие жизненное и практическое значение. Такой подход способствует не только овладению предметным содержанием изучаемой литературы, но и расширению кругозора, формированию эстетического вкуса к художественному слову, читательских интересов учащихся.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, родное слово, художественный вкус, литературный текст, эстетическое богатство, родная литература.

Актуальной проблемой общеобразовательной школы Республики Дагестан является изучение родной (аварской, даргинской, кумыкской, лакской, лезгинской, табасаранской и др.) литературы, начиная с начального этапа обучения. В республике функционируют два типа школ: мононациональные сельские школы с однородным составом учащихся и многонациональные городские школы со смешанным национальным составом. В обоих типах школ изучаются родные языки. В отличие от мононациональных школ, в которых изучается родной язык и он является языком обучения в начальных классах, в многонациональных образовательных организациях для изучения родного языка создаются учебные группы на национальных языках, в каждой из которых должно быть не менее 5 учащихся одной национальности. В случаях, когда из-за малого количества учащихся в параллельных классах не могут быть созданы учебные группы по обучению родному языку, комплектуется группа для изучения литературы народов Дагестана на русском языке.

На уроках родной литературы за ограниченное учебное время необходимо не только ознакомить младшего школьника с произведениями искусства родного слова, но и приобщить его к этнокультурным ценностям, духовному опыту своих этносов, нашедшему отражение в фольклоре и литературе народов Дагестана. Для изучения родной литературы в начальных классах отобраны произведения дагестанских поэтов и писателей с учетом их эстетической и нравственной ценности в соответствии с возрастными и психологическими возможностями младших школьников так, чтобы основная мысль этих произведений была понятна детям и чтобы они обеспечивали коммуникативную направленность в процессе развития речи [1]. Большинство текстов сюжетного характера, с ярко выраженной динамикой, которые имеют воспитательное воздействие. Герои некоторых произведений – дети, поэтому мир их чувств, действий и поступков близок учащимся начальных классов. И самое главное, произведения родной литературы учат ребенка думать об окружающем его мире, о своем месте в этом мире, воспитывают в младших школьниках художественный вкус, чувство наслаждения при восприятии образцов речи [2]. Тематическая компоновка материала позволяет проводить свободные беседы, организовать самостоятельные высказывания, небольшие рассказы по вопросам, поставленным в изучаемых произведениях.

Перед литературным образованием младших школьников в соответствии с ФГОС стоят задачи: научить эмоционально воспринимать слово, прививать любовь к книге; через чтение и анализ художественного текста не только добиваться знания литературных фактов, но и вырабатывать умения и навыки, связанные с оценкой художественного произведения и развитием речи. Эти задачи в полном объеме решаются на уроках литературного чтения. Поэтому при изучении дагестанской литературы в начальных классах необходимо осуществлять межпредметные связи с уроками литературного чтения, что способствует развитию на уроках литературы народов Дагестана у учащихся умения воспринимать текст, прежде всего, слушать и слышать слово, понимать читаемое и т. д. Например, при изучении аварской сказки «Три сестры» дается задание: «Какую сказку А.С. Пушкина помнили вам эта сказка? Расскажите, что общего в этих сказках» [1, с. 30]; в работе над стихотворением о матери А. Меджидова «Что в мире мягче всего?» дается задание: «Вспомните ваше любимое стихотворение о маме из русской литературы. Расскажите» и т. д. [1, с. 63].

Задания и вопросы к текстам, как известно, должны способствовать развитию ребенка, формированию у него универсальных учебных действий. Общая направленность системы заданий – это максимальная обращенность к личностным особенностям учащихся при организации работы с текстом, что обуславливает эмоциональную и речевую активность обучающихся. Например, для формирования у учащихся личностных универсальных учебных действий при изучении произведений раздела «Мой Дагестан» предусмотрены вопросы и задания, направленные на то, чтобы дети понимали важность их участия в исследовании литературного текста, авторский замысел, вырабатывали свое отношение к прочитанному с аргументацией:

1. Как относится герой к своему аулу?
2. У каждого человека есть большая родина и малая родина. Как вы это понимаете?
3. Расскажите, откуда родом (из какого селения, района) ваши родители.
4. В каком селении живут ваши бабушки, дедушки, родственники?
5. Составьте рассказ о селении, в котором вы побывали» [1, с. 9].

Подобные задания развивают умения выражать оценочные суждения, имеющие жизненное и практическое значение. Кро-

ме того, они способствуют пониманию природы и общественной жизни, отражаемые в изучаемых художественных произведениях. Социально значимые вопросы представлены в методическом аппарате в разделе « Наши герои» к произведениям Эффенди Капиева («Наш Магомед»), Ахмедхана Абу-Бакара («Свеча не светит под собой»), Рашида Рашидова («В народе не зря говорят») и др. стимулируют воспитание личности ребенка (желания и убежденности подражать настоящим героям, людям, творящим добро, осуждать отрицательное, любить свою Родину и народ и т. д.). [1, с. 123 – 143].

Как показывают наблюдения, целенаправленная работа с использованием иллюстративного материала хрестоматии и других средств наглядности, например, с помощью компьютера обеспечивает понимание детьми эстетического богатства произведений дагестанских авторов и дает возможность усилить внимание на уроках родной литературы к вопросам развития речи как средству познания языковых особенностей того или иного текста. Лексическая работа ведется до чтения, во время чтения и после него. Семантическое значение некоторых слов рекомендуется дать перед чтением, так как без лексической работы смысл текста будет неясен, часть слов целесообразно объяснить во время чтения, а на некоторых следует остановиться уже

после чтения. В предтекстовых заданиях отдается предпочтение семантическому толкованию слов. Вместе с тем, предлагаются задания, направленные на понимание самими детьми значения слова в контексте, на раскрытие смысловых оттенков слов (Объясните, как вы понимаете слова: «последняя воля отца», «отец всё правильно предвидел», «мелкой дрожью не дрожат», «кушания и напитки не переводились». Напишите слова, которые передают ласковое отношение мальчика к мышке. Подчеркните суффиксы. Какое значение имеют эти суффиксы? Подберите к ним производные слова и т. д.). Особенно эффективным для понимания смысловой и эмоционально текстов дагестанской литературы младшими школьниками является использование пословиц и поговорок, созвучных смыслу изучаемых произведений. Это может стать отдельным заданием на этапе вторичного синтеза (Вспомните, содержанию каких текстов соответствуют следующие пословицы: Каждому свой край сладок. Своя земля и в горести мила. Подобрать подходящую пословицу к татарской сказке «Охотник и соловей») [1, с. 40].

Таким образом, изучение дагестанской литературы в начальных классах способствует формированию у детей эстетического отношения к родному слову, развитию личности в условиях мультикультурной образовательной среды.

Библиографический список

1. 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.
2. 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.
3. Шурпаева М.И. Социолингвистические и методические предпосылки обучения русскому языку как неродному в условиях формирования раннего двуязычия. *Язык и текст*. 2016; Т. 3; № 1: 31 – 39.
4. Курбанова З.Г., Магомедова С.А. К вопросу о литературоведческой деятельности А-К. Ю. Абдуллатипова. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 64. № 3: 362 – 364.
5. Шурпаева М.И. Из истории разработки учебников и методик русского языка в Дагестане. *Русский язык в дагестанской школе*. 2014; 1: 11 – 23.
6. Шурпаева М.И. Предварительный устный курс в системе современного начального обучения русскому языку учащихся-билингвов. *Русский язык в дагестанской школе*. 2014; 2: 29 – 40.

References

1. Magomedov G.I., Shurpaeva M.I. *Slovar' russkogo yazyka v kartinkah: uchebnoe posobie dlya nachal'nykh klassov shkol s rodnym (nerusskim) i russkim (nerodnym) yazykom obucheniya*: v 3 ch. Mahachkala, 2010.
2. 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.
3. Shurpaeva M.I. Sociolinguisticheskie i metodicheskie predposylki obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu v usloviyah formirovaniya rannego dvuyazychiya. *Yazyk i tekst*. 2016; T. 3; № 1: 31 – 39.
4. Kurbanova Z.G., Magomedova S.A. K voprosu o literaturovedcheskoj deyatel'nosti A-K. Yu. Abdullatipova. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; T. 64. № 3: 362 – 364.
5. Shurpaeva M.I. Iz istorii razrabotki uchebnikov i metodik russkogo yazyka v Dagestane. *Russkij yazyk v dagestanskoj shkole*. 2014; 1: 11 – 23.
6. Shurpaeva M.I. Predvaritel'nyj ustnyj kurs v sisteme sovremennogo nachal'nogo obucheniya russkomu yazyku uchashchisya-bilingvov. *Russkij yazyk v dagestanskoj shkole*. 2014; 2: 29 – 40.

Статья поступила в редакцию 17.03.18

УДК: 371.3(07.06):53(07.06)

Ponomareva E.A., postgraduate, teaching assistant, Orenburg State Medical University (Orenburg, Russia),

E-mail: elena.beloklova @ mail.ru, elena.29-45 @ yandex.ru

Iskanderov N.F., senior lecturer, Cand. of Sciences (Pedagogy), Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia),

E-mail: nailfi@mail.ru

THE ORGANIZATION OF MASTERING A TEACHER OF PHYSICS FOUNDATIONS OF IMPLICIT LEARNING PHYSICS IN SCHOOL. The article considers results of scientific research on the organization and implementation of implicit teaching of physics at school. The paper presents a theoretical and practical findings and conclusions of the research. The question of organization of activity of the teacher of physics on the use of implicit teaching to physics at school is opened. The levels of mastering by the teacher of physics of technology of implicit training in physics in comprehensive school are presented. The first level of primary-effective development involves the assimilation of the basic operations for the implementation of the implicit impact of the teacher of physics in the classroom in physics using implicit methods, implicit means and various forms of training. The second level of theoretical development implies comprehensive assimilation of actions that implement an implicit impact on the learning lesson in physics, as well as the mastery of the basic operations governing the implicit action. The third level of practical application has the application of the assimilated structure of the technology of implicit learning physics in secondary school through implicit impact in the learning process, the study of new topics and sections of the school physics course, filling it with new methods and techniques. The fourth motivational-reflexive level is distinguished by the fact that there should be a conscious desire to expand the knowledge of the theoretical foundations of implicit learning. Control, assessment and correction of the process of practical application of technology implicit teaching physics in secondary school. Tutor support in the transfer of knowledge to other teachers at the initial stage of mastering the technology of implicit learning physics in secondary school. As a key proof of the effectiveness of the development of implicit teaching of physics at school, the author presents the results of the pedagogical experiment at the educational stage.

Key words: results of scientific research of implicit teaching of physics at school, organization of mastering by teacher of physics of implicit teaching.

Е.А. Пономарева, соискатель, ассистент, Оренбургский государственный медицинский университет, г. Оренбург,
E-mail: elena.belokloкова@mail.ru, elena.29-45@yandex.ru

Н.Ф. Искандеров, канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург,
E-mail: nailfi@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ОСВОЕНИЯ УЧИТЕЛЕМ ФИЗИКИ ОСНОВ ИМПЛИЦИТНОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ШКОЛЕ

Статья посвящена вопросам рассмотрения результатов научного исследования по проблеме организации и внедрения имплицитного обучения физике в школе. В работе представлены теоретические и практические выводы и заключения научного исследования. Раскрыт вопрос организации деятельности учителя физики по осуществлению имплицитного преподавания физике в школе. Представлены уровни освоения учителем физики технологии имплицитного обучения физике в общеобразовательной школе. Первый уровень первично-действенного освоения предполагает усвоение основных операций по осуществлению имплицитного воздействия учителем физики на учебном занятии по физике с применением имплицитных методов, имплицитных средств и различных форм учебных занятий. Второй уровень полного теоретического освоения подразумевает полное усвоение действий, реализующих имплицитное воздействие на учебном занятии по физике, а также овладение основными операциями управляющих имплицитных действий. Третий уровень практического применения состоит в применении усвоенной структуры осуществления технологии имплицитного обучения физике в общеобразовательной школе через имплицитные воздействия в процессе обучения, изучения новых тем и разделов школьного курса физики, наполнение её новыми методами и приёмами. Четвертый мотивационно-рефлексивный уровень отличается тем, что должно наблюдаться сознательное стремление к расширению знаний теоретических основ имплицитного обучения. Контроль, оценка и корректировка процесса практического применения технологии имплицитного обучения физике в общеобразовательной школе. Тьюторское сопровождение при передаче знания другим учителям на начальном этапе освоения технологии имплицитного обучения физике в общеобразовательной школе.

В качестве ключевого доказательства эффективности освоения имплицитного обучения физике в школе автор приводит результаты педагогического эксперимента на обучающем этапе.

Ключевые слова: результаты научного исследования имплицитного обучения физике в школе, организация овладения учителем физики имплицитного обучения.

Введение

Наше научное исследование посвящено проблеме организации имплицитного обучения в общеобразовательной школе. В наших исследованиях мы рассмотрели вопросы условий возможного существования имплицитного обучения физике, как составной части учебного процесса в школе, выделив необходимые и достаточные условия для организации имплицитного обучения физике. Поскольку процесс обучения – взаимообусловленный процесс, организующий одновременно деятельности учителя и ученика, то мы уделили внимание в нашем исследовании организации деятельности учителя физики по осуществлению имплицитного обучения физике в школе [1; 2; 3; 4; 5].

Результаты педагогического эксперимента

При проведении обучающего этапа педагогического эксперимента, в экспериментальных группах учителей, продолжилось освоение и применение технологии имплицитного обучения физике в общеобразовательной школе. Обучающий этап педагогического эксперимента проходил во второй четверти 2016-2017 учебного года в 3-х школах г. Оренбурга, 1 школе Оренбургской

области, 1 школе респ. Башкортостан, 1 школе Челябинской области, 3-х школах г. Костанай респ. Казахстан. В ходе эксперимента:

- выявлено распределение учителей физики по уровням освоения предложенной технологии;
- определён коэффициент полноты (К) усвоения содержания проверяемых знаний;
- определён коэффициент полноты выполнения операций $\bar{P}$;
- определён коэффициент эффективности применяемой технологии формирования умений (η_s);
- определено отношение коэффициентов успешности γ в экспериментальных и контрольных группах учителей физики;
- выявлено распределение учащихся по качеству знаний учебного материала физики;
- проанализирована долговременность хранения учебной информации, при изучении физики на основе технологии имплицитного обучения физике в общеобразовательной школе (критерии забывания по Эббингаузу).

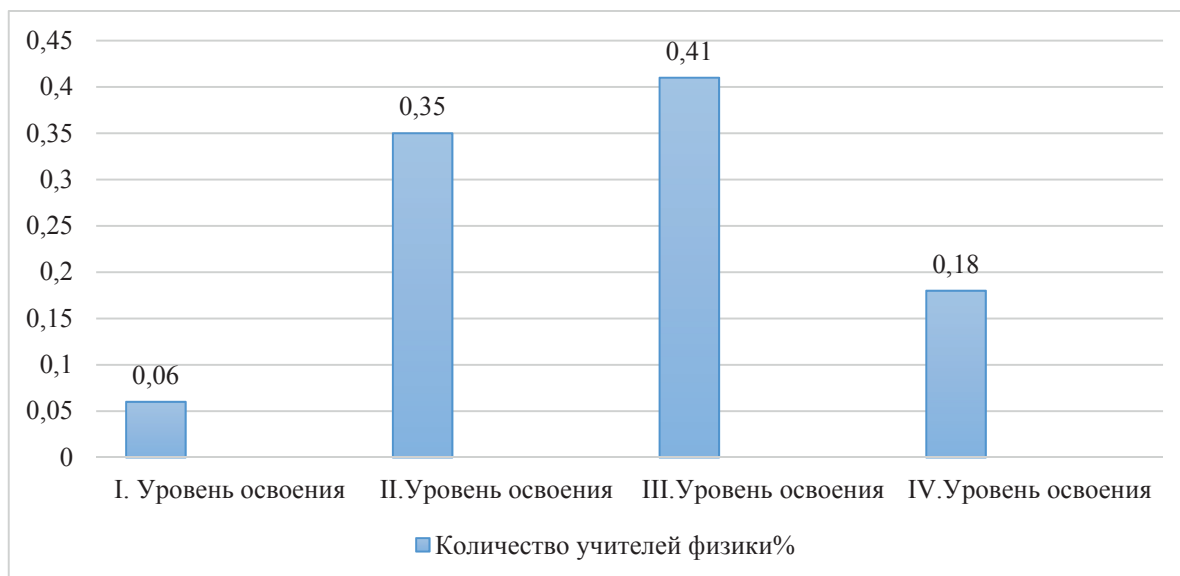


Рис. 1. Распределение учителей физики по уровням освоения технологии имплицитного обучения физике в общеобразовательной школе на обучающем этапе педагогического эксперимента

Таблица 1

Расчет критерия Т – Вилкоксона при сопоставлении уровней освоения технологии имплицитного обучения физике в общеобразовательной школе, на обучающем этапе педагогического эксперимента

испытуемые учителя физики	освоенные уровни технологии		разность ($n_{\text{после}} - n_{\text{до}}$)	абсолютное значение разности	ранговый номер разности
	до внедрения технологии в учебный процесс (окончание обучающего эксперимента)	после внедрения технологии в учебный процесс (окончание контрольного эксперимента)			
1	1	2	1	1	10,5
2	2	3	1	1	10,5
3	1	2	1	1	10,5
4	2	2	0	0	2,5
5	1	1	0	0	2,5
6	2	3	1	1	10,5
7	3	4	1	1	10,5
8	1	2	1	1	10,5
9	3	3	0	0	2,5
10	3	4	1	1	10,5
11	4	4	0	0	2,5
12	1	2	1	1	10,5
13	1	2	1	1	10,5
14	1	3	2	2	17
15	2	3	1	1	10,5
16	2	3	1	1	10,5
17	2	3	1	1	9,5
сумма					153

На обучающем этапе педагогического эксперимента участники эксперимента – учителя физики (N=17) по уровням освоения технологии имплицитного обучения физике в общеобразовательной школе распределились следующим образом (см. рис.1).

Используя Т-критерий Вилкоксона, покажем, что различие экспериментальных и контрольных групп учителей физики по уровню освоения технологии имплицитного обучения физике в общеобразовательной школе на обучающем этапе педагогического эксперимента является статистически значимым и достоверным (см. таблице 1).

$\sum Rr = \frac{N(N+1)}{2} - \frac{17(17+1)}{2} = 153$ – ранговый номер разности. Подсчитаем теперь $T_{\text{эмп}} = 17$, по таблице определим критические значения Т для $n = 17$:

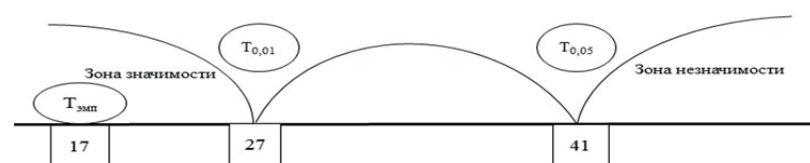


Рис. 2. Ось значимости Т-критерия Вилкоксона на обучающем этапе педагогического эксперимента

$$T_{\text{кр}} = \begin{cases} 41 (p \leq 0,05) \\ 27 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Построим «ось значимости».

В данном случае эмпирическое значение Т расположено в зоне значимости $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}} (0,05)$. Следовательно, сдвиг в «типичную» сторону по интенсивности увеличения уровней освоения учителями физики технологии имплицитного обучения физике в общеобразовательной школе достоверно преобладает и является статистически значимым [1; 2; 3; 4; 5].

Заключение

Мы предполагаем, что выполненное научное исследование не исчерпывает в полной мере всех особенностей обучения физике на основе технологии имплицитного обучения физике в общеобразовательной школе. Итоги полученных результатов проведенного настоящего исследования могут быть использованы в дальнейшем при разработке теоретических основ имплицитного обучения физике в общеобразовательной школе при формировании научного мировоззрения учащихся, формировании экспериментального метода познания, реализации политехнических и межпредметных связей физики с другими учебными предметам естественнонаучного цикла в общеобразовательной школе.

Библиографический список

1. Пономарева Е.А. *Технология имплицитного обучения физике в общеобразовательной школе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2018.
2. Пономарева Е.А. *Технология имплицитного обучения физике в общеобразовательной школе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2018.
3. Пономарева Е.А. Изучение педагогических понятий, связанных с терминами «эксплицитный» и «имплицитный». *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 2 (51): 133 – 138.
4. *Теория и практика имплицитного обучения физике в школе: монография*. Е.А. Пономарева, Н.Ф. Искандеров. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2016.
5. *Использование имплицитного обучения физике в школе: методические рекомендации для учителя. Ч. 1. Практическое руководство*. Е.А. Пономарева. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2016.

References

1. Ponomareva E.A. *Tehnologiya implicitnogo obucheniya fizike v obsheobrazovatel'noj shkole*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2018.

2. Ponomareva E.A. *Tehnologiya implicitnogo obucheniya fizike v obscheobrazovatel'noj shkole*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2018.
3. Ponomareva E.A. *Izuchenie pedagogicheskikh ponyatij, svyazannykh s terminami «`eksplicitnyj» i «`implicitnyj»*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 2 (51): 133 – 138.
4. *Teoriya i praktika implicitnogo obucheniya fizike v shkole: monografiya*. E.A. Ponomareva, N.F. Iskanderov. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2016.
5. *Ispol'zovanie implicitnogo obucheniya fizike v shkole: metodicheskie rekomendacii dlya uchityela. Ch. 1. Prakticheskoe rukovodstvo*. E.A. Ponomareva. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2016.

Статья поступила в редакцию 17.03.18

УДК 371

Savisko N., postgraduate, Department of Russian Language and Literature, Budapest University Eotvos Lorand (Budapest, Hungary), E-mail: saviskonata@mail.ru

TO THE QUESTION OF "TRANSLATION" OF THE LANGUAGE OF VARIOUS ART FORMS IN THE CONCEPT OF KAZIMIR MALEVICH. The article explores a problem of the compatibility of art according to Malevich's concept, his main views on the possibility of using a Suprematist language in different areas of art. Malevich was interested by this question all of his life and he expressed this interest in numerous theoretical articles on painting, poetry, cinema, architecture and theater, as well as in his poems. Malevich's experience in art is an excellent example of the multiple "translatability" (adaptability) of the language of one art into the language of another, including the poetic language. All of these experiments are united in the theoretical program of suprematism. The author investigates, if there is a principle possibility to use the "suprematist code" (non-objective "artistic sense") in systems of different arts.

Key words: art, cubo-futurism, suprematism, translation, painting, suprematist code, ekphrasis, translatability of art.

Н. Сависко, аспирант каф. русского языка и литературы, Будапештский университет Этвеша Лоранда, г. Будапешт, E-mail: saviskonata@mail.ru

К ВОПРОСУ О «ПЕРЕВОДИМОСТИ» ЯЗЫКА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИСКУССТВА В КОНЦЕПЦИИ КАЗИМИРА МАЛЕВИЧА

В статье рассматривается проблема сочетаемости искусств в концепции Малевича, его взгляды на возможность использования супрематического языка в разных областях искусства. Этот вопрос ставится Малевичем в течение всей его творческой жизни, что отражено в многочисленных теоретических статьях по вопросам живописи, поэзии, кино, архитектуре и театре, а также в его стихотворениях. Можно сказать, что творчество Малевича в целом представляет собой пример многократной «переводимости» языка одного искусства на язык другого, в том числе и поэтический язык. Поскольку эти опыты осуществляются художником в рамках единой теоретической программы супрематизма, в статье также затронут вопрос о принципиальной возможности использования «супрематического кода» – т. е. беспредметного «художественного ощущения» в системах других искусств.

Ключевые слова: искусство, кубофутуризм, супрематизм, перевод, живопись, супрематический код, экфрасис, взаимопереводимость искусства.

Проблема выхода за пределы одного вида искусства и попытки применения языка супрематической живописи в языке других искусств ставится Малевичем постоянно в течение всей его творческой жизни. Наряду с теоретическими статьями по живописи он не только пишет многочисленные работы о поэзии, кино, архитектуре и театре, но и работает в самых разных областях искусства. Можно сказать, что творчество Малевича в целом представляет собой пример многократной переводимости языка одного искусства на язык другого, в том числе и поэтический язык, что особенно характерно для периода утверждения теоретической программы супрематизма. Однако точное определение, какой из анализируемых далее примеров может считаться экфрасисом или типологически близким ему явлением, представляется сложной проблемой и не имеет однозначного решения. Кроме того, поскольку эти опыты осуществляются художником в рамках единой теоретической программы супрематизма, еще одним вопросом является принципиальная возможность использования «супрематического кода» – т. е. беспредметного «художественного ощущения» в системах других искусств.

Рассматривая научную новизну следует отметить, что в статье делается попытка рассмотреть основные принципы супрематизма на материале анализа трактата Малевича «Форма. Цвет. Ощущение», написанного в 1928 году. Именно в этом тексте, подытоживающим суть супрематизма, наиболее остро стоит вопрос о творческом ощущении художника и его взаимодействии с формой, что для Малевича является ключевой проблемой не только в живописи, но и в других областях искусства. В то время как его более ранние теоретические работы описывали супрематизм главным образом применительно к живописи, эта статья представляет супрематическую теорию, сформулированную уже в таком виде, в котором его можно применить ко всем другим видам искусства.

Стихотворение Малевича «В природе существует объём и цвет» (1919), декларирующее кубофутуризм и супрематизм на языке поэзии, будет также рассмотрено в качестве возможного

примера экфрасиса в творчестве художника. Интерпретация его в категориях экфрасиса будет зависеть от того, с какими смежными произведениями художника оно сопоставляется. В случае сопоставления его с текстами по теории супрематизма это стихотворение можно считать экфрасисом лишь в широком понимании этого термина (то есть, с точки зрения попытки художника перевести на язык поэзии теоретическую программу супрематизма). Если же соотносить этот поэтический текст с кубистической и супрематической живописью в целом, то он подходит под определение экфрасиса в его классическом понимании (то есть как воспроизведение одного вида искусства средствами другого) с той лишь разницей, что в нем описывается не конкретная отдельная картина, а кубистическая и супрематическая живопись в целом. Еще одной разновидностью этого типа экфрасиса в творчестве Малевича, как мне кажется, можно считать стихотворение «Каждый росток на земле» (середина 10-х годов), которое можно интерпретировать как поэтическую иллюстрацию действия законов кубизма и «Не знаю, уменьшилась ли Земля...» (1918 года), являющееся экфрасисом по отношению к супрематической живописи конца 1910-х годов.

В программной статье «О Поэзии» (1919 год), которая также будет рассмотрена в настоящей статье, Малевич сопоставляет поэтическое искусство с живописью, сравнивая поэта с художником и музыкантом. Он анализирует ощущение поэта, в тот момент, когда внутри него зарождается ритм и темп и пробуждается творческое возбуждение, а поэзию рассматривает как форму и средство выражения этого ощущения. Закономерности, которые обнаруживаются Малевичем при возникновении поэтического произведения, по его мнению, схожи с процессами зарождения произведения живописного.

Как уже отмечалось, изучение этих конкретных примеров в рамках экфрасиса, становится возможным только при расширенном понимании этого явления, предложенном в статье профессора Леонида Геллера [1, с. 7] согласно которому экфрасис порождает конкретные вопросы о взаимоотношении искусств, их

взаимопереводимости и делает проблематичным определение границы между ними. Отмечая, что традиция непременно надеялась экфрасис атрибутами поиска синтеза искусств и междисциплинарности он подчеркивает, что в последнее время границы применения понятия экфрасис существенно расширились. Интерпретацию предложенных текстов в рамках понятия экфрасиса делает возможным и специфика самого творчества Малевича, в рамках которого все виды искусства соотнесены, находятся в постоянной плотной связи между собой и взаимопереводимы.

Формирование теоретической базы супрематизма происходит в середине 10-х годов, в ранних декларациях Малевича «От кубизма к супрематизму. Новый живописный реализм» (1915 г.) или «От кубизма и футуризма к супрематизму. Новый живописный реализм» (1916 год) и других работах. Экспансия супрематизма на все области искусства – то есть распространение не просто визуального кода, а именно супрематического визуального кода – происходит позже, в т. н. «витебский период» творчества художника – с 1919 по 22 годы.

Малевич приходит к супрематизму путем постепенного преодоления предшествующих направлений искусства, основные принципы которых он многократно описывает в своих теоретических статьях. Для него история новой живописи начинается с Сезанна, и, стремясь подчеркнуть это, Малевич начинает преподавание в Витебском Народном художественном училище (Витебские Государственные художественные мастерские, Витебский художественно-практический институт), которое возглавляет в этот период, именно с него. В новой системе обучения, разработанной художником, искусство, пройдя через Сезанна, кубизм, футуризм приходит к супрематизму, основной постулат которого есть выражение чистого «живописного ощущения» художника и стремление живописи к беспредметному «чистому действию». Супрематизм, задуманный Малевичем как живописная система, со временем превращается в его понимании в универсальную систему беспредметности, которую можно применить к любой области творчества, художник называет его «новым живописным реализмом», провозглашая принцип господства чистого живописного начала над предметным миром и примат цвета. Истинным «нулем форм», началом отсчета координат нового искусства провозглашается способный к дальнейшему «распылению» Черный квадрат, который впервые появился в качестве театральной декорации к первой футуристической опере «Победа над солнцем», поставленной в Петрограде 1913 году (либретто Алексея Крученых, музыка Михаила Матюшина, декорации Малевича).

Участие Малевича в подготовке постановки оперы, можно считать первым примером, иллюстрирующим его стремление к сочетаемости различных видов искусства. Работа над оперой была не просто соавторством художника, музыканта и поэта, а как определяет Евгений Ковтун «синтезирующим взаимообогащением слова, музыки и формы» [2, с. 122]. По воспоминаниям М. Матюшина, «опера росла усилиями всего коллектива, через слово, музыку пространственный образ художника». В своей статье-рецензии на прошедшие в Петербурге спектакли Матюшин подчеркивает, что в этой постановке соавторы хотя бы продемонстрировать и закрепить закономерности, проявившиеся в разных видах искусства начала века: «В живописи – разлом старого академического рисунка – надоевший классицизм, в музыке разлом старого звука – надоевший диатонизм, в литературе разлом старого, затертого, захлапленного слова, надоевший слово-смысл» [2, с. 123].

Большое влияние на формирование взглядов Малевича оказала поэтическая концепция зауми А. Крученых. Он связывал ее с развитием и обострением способностей человеческого разума, интуитивного начала, которое позже будет играть ключевую роль в теории супрематизма. По мнению Е. Ковтуна творческая интуиция выходит на первый план уже в алогизме, провозглашающим сближение разнородного и прокламирующим неясную всеобщую связь явлений, которые открываются интуитивно и абсурдны с точки зрения логики [2, с. 121]. Исследователь считает, что работа над декорациями к опере, которая создавалась как произведение программно-футуристическое, подводит Малевича к истокам рождения нового варианта беспредметного искусства – супрематизма. Уже в эскизах костюмов, выдержанных в основном в принципах кубизма заметно тяготение Малевича к беспредметности. Бенедикт Лившиц называет их «живописной заумью, предварявшую иступленную беспредметность супрематизма». Е. Ковтун также отмечает, что в этих костюмах открылся эстетический принцип супрематизма, который еще не

имел имени и не был осознан самим автором, но уже здесь проявилось его фактическое начало и исток, что позже многократно подчеркивал и сам Малевич в своих работах и переписке.

В середине 10-х годов помимо трактатов по теории супрематизма Малевич начинает писать стихи, среди которых несколько написаны на языке «заумной поэзии», однако большая часть – особым языком, для которого существует определение «интуитивная запись», впервые употребленное его учеником Эль Лисицим. Ко времени создания стихотворения «В природе существует объем и цвет» (1919 год) Малевичем уже написано ряд объемных «литургий», чья ритмическая организация и стилистика, по мнению исследовательницы творчества и издателя Малевича Александры Шатских, дает основания причислять их к поэзии [3, с. 22]. В этих «литургийных циклах» 1917–19 годов, где Малевич рисует себя в роли пророка нового искусства, он, как и в своих теоретических статьях стремится поступательно описать движение искусства через импрессионизм, сезаннизм, кубизм и футуризм к беспредметному изображению – супрематизму. Освобождение живописного изображения от предметной формы он считает духовным освобождением художника от всех условностей. Малевич как бы создает новую логику развития искусства, стремясь доказать, что единственным правомерным этапом его поступательного развития должен стать супрематизм, как его наивысшая точка.

Далее мне хотелось бы проследить логический ход описания сущности кубистической и супрематической живописи в той последовательности, как он изложен Малевичем в стихотворении «В природе существует объем и цвет». Именно это поступательное, подробное поэтическое описание основных принципов живописных систем позволяет рассматривать нам данный поэтический текст в качестве экфрасиса (в его расширенном понимании). В этом стихотворении, состоящем из 22 частей, разделенных в рукописи орнаментальными значками, Малевичем фактически изложена программа супрематизма на поэтическом языке. По мнению А. Шатских, эти белые стихи сопутствовали вхождению художника в белую фазу супрематизма [4, с. 122], занявшую первую половину 1918 года. Здесь Малевич продолжает утверждать основные принципы теории, изложенные к тому времени в различных статьях и проиллюстрированные циклами супрематических композиций. Поддаваясь мистическим настроениям, которыми пронизана его поэзия 1918–20 гг. он возводит супрематизм в ранг религии. Позже, уже в 1929 году об этой фазе сам Малевич напишет Гершензону: «Мир движется к чистоте, и в белом Супрематизме начнется его новое бытие». Основные мысли стихотворения перекликаются не только с философскими работами раннего периода супрематизма, но и более зрелыми статьями, написанными значительно позже, где ясно и осознанно формулируются основные понятия системы, таких, как статья «Форма. Цвет. Ощущение» [5].

В первой строфе стихотворения «В природе существует объем и цвет» происходит словесное развертывание принципов кубизма, как искусства хотя и сумевшего далеко уйти «от искусства диакра», каковым Малевич считает классическое искусство, но всё ещё далекое от «чистой живописи», так как в нем по-прежнему остаются признаки предметного изображения. В кубизме, по мысли художника, впервые устанавливается новый порядок мира, путем нового принципа объединения основных живописных средств выражения: объема, цвета, звука. Здесь Малевич также рассматривает возможности извлечения звука из картины и говорит о том, что именно в кубизме впервые в истории живописи в картинах появляется звук, который может услышать только «внутреннее ухо» зрителя. То есть звук становится составляющим элементом пластических искусств, так же как он входит в словесное искусство и музыку. Малевич считает, что картину нужно рассматривать не только с точки зрения цвета, а нужно уметь еще «видеть и слышать» ее.

Эти мысли художника лежат в русле его размышлений относительно соотношения и взаимопереводимости искусств, в данном случае музыки и живописи. Ритм звукового построения, которое является особой сочетаемостью визуального изображения и звукового ритма, видится Малевичу одним из наивысших достижений кубизма. Кубизм, по Малевичу, достиг «троеликого вида», объединив три способа передачи творческого ощущения – объем, цвет и звук, которые, однако, являются лишь средствами и не могут быть свободны, ибо всецело зависят от воли творца.

В мысли художника о том, что кубизм не есть «искусство пластического содержания», также звучит его настойчивое стремление стереть грань между живописью и другими искусствами.

Тема соотношения поэзии и живописи прослеживается и в размышлениях Малевича о композиционном построении картины. Он называет её «особенным языком слова», отмечая, что именно композиция есть «нечто такое, чем рассказывается о мироздании или состоянии нашего внутреннего подъема, что нельзя рассказать звуком-словом». Малевич считает, что хотя кубизм указал нам состояние мира-вещи и показал путь распыления мира, однако он все еще далек от чистого искусства, как впрочем, и футуризм, сделавший еще более мощный прорыв на этом пути, создав «самый яркий образ нового человека». Рубеж XX века для художника является тем порогом, через который он сможет переступить только через распыление предметного изображения, совершаемого в супрематизме. В статье «О Поэзии» он говорит о необходимости «распыления» буквы в поэзии, что бы ритм и темп, возникающие в поэте могли выразить себя.

Ошибочность «оптической ориентации» искусства (т. е. ориентации, построенной на оптических законах зрения, механизме глаза), которая подробно рассматривается им позже в итоговой статье, Малевич описывает и на языке поэзии, утверждая, что «глаз наш ничтожество и основывать на нем видимое и брать за факт есть ложь». Супрематизм идет дальше по пути выражения творческого ощущения, стремясь вырваться за рамки предметности и освободиться от всех средств выразительности, в том числе и цвета, уничтожает его, сводя все цвета к белому. Сам Малевич пишет, что его «представление о цвете перестает быть цветным, сливаясь в один цвет – белый». Считая необходимым уйти к чистым основам и уже на них строить форму, он стремится создать «новую постройку, состоящую из объема как такового, цвета и звука, в отдельных видах ей присущих». Визуальным эквивалентом этих строк может служить картина Малевича «Белый квадрат», написанная им в тот период. Новую живопись художник собирается построить «на почве» покоя и времени, а в «супрематическом построении» Малевич видит еще большее напряжение звуковых волн, чем в предшествующем ему кубизме.

Еще одной разновидностью экфрасиса в творчестве художника, как мне кажется, можно считать поэтическое описание ощущения от картины, ее «видения, постижения» [5]. Этот вид экфрасиса характерен в частности для стихотворений художника «Каждый росток на Земле – есть результат движения...» и «Не знаю, уменьшилась ли земля...», которыми можно проиллюстрировать фактически любую живописную работу, выполненную в стиле кубофутуризма и супрематизма, а также охарактеризовать основные принципы этих направлений живописи в понимании Малевича. Именно это характерное для экфрасиса «видение», «ощущение», возникающее у зрителя от кубистических и кубофутуристических картин пытается передать Малевич в стихотворении «Каждый росток на Земле – есть результат движения...», помимо изложенных в нем описаний чисто технических возможностей кубизма. Основным в кубофутуризме Малевич считает его способность выразить скорость, динамику, движение, чего не умели делать предыдущие направления и, как мне кажется, именно это ощущение зафиксировано здесь в стихотворной форме:

«Каждый росток на Земле – есть результат движения каждое семя есть реальный вид движущей силы. Семя частица общего вихря динамики» [6, Т. 5, с. 426].

Излюбленный Малевичем лейтмотив «отрыва от земли», многократно повторяющийся во многих его теоретических и поэтических текстах является основополагающим в стихотворении «Не знаю, уменьшилась ли земля...» (1918), которое также тесно перекликается с большинством супрематических композиций 1916 – 19 годов.

«Я расстанусь с землёю, в сознание проходят токи и увеличивается разум Мы выходим за горизонт к отрыву от земли рассыпаясь в куполе пространства опускаясь по рассыпанным точкам» [6, Т. 5, с. 453].

Эти строки художника могут проиллюстрировать и его супрематические полотна и суть самого супрематического метода, который, по мнению Е. Ковтуна, состоял в том, что Малевич взглянул на землю как бы извне, и взгляд этот ему подсказала внутренняя «духовная вселенная» (интуиция) [2, с. 122]. И сразу же рушатся каноны пространствопостроения: в супрематических работах нет ни «верха» и ни «низа», ни «левого» и ни «правого», все направления равноправны как в космосе. Пространство картины больше неподвластно земному тяготению, она «рассыпано» в пространстве и превращается в самостоятельный мир, замкнутый в себе, соотношенный как равный с мировой гармонией.

Итоговую статью «Форма. Цвет. Ощущение», написанную в 1928 году, уже после Витебска, на который приходился наиболее активный период теоретизации супрематизма, можно считать квинтэссенцией всей супрематической концепции Малевича. По его мысли, определяющим в творческом процессе оказывается не форма или цвет, которому в супрематизме придается одно из важнейших значений, а живописное ощущение художника. Это наиболее высокая степень ощущения, когда он становится способен видеть чистые живописные качества предметов, которая достигается посредством творческой интуиции.

«Не в цвете и форме дело и не в их зависимости, а скорее всего, сущность живописного искусства есть связь художника с миром через его ощущения...» [6, Т. 1, с. 321].

Здесь, как и в ранее рассмотренном стихотворении, Малевич разделяет два уровня зрительного ощущения. Его первая стадия соответствует оптическим законам и связана с физическим устройством механизма глаза, вторая, более высокая, считает предыдущую фазу «оптическим обманом». Малевич утверждает, что «оптика глаза не равнозначна творческому восприятию художника», как надоевшая форма слова не равнозначна его живому образу. Говоря о том, что у художника внутри есть «тонкая лаборатория», основанная на его творческой интуиции, он характеризует оптическое восприятие как «рассмотрение явлений», а интуицию – как «ощущение» их, и именно она выходит для Малевича на первый план. По его мысли, цвет и форма являются лишь результатом того или иного ощущения художника. И именно здесь наступает настоящая действительность: тогда как классическая живопись представляет собой слепое подражание природе, здесь выражается истинная сущность предметов. Это и является наивысшим выражением искусства. Малевич считает, что в новом искусстве выдвигается новая задача – «выражение ощущения через беспредметные элементы форм».

В статье «О поэзии» созвучно этим мыслям Малевич говорит о ритме и темпе, как об основных элементах поэзии, и великом пожаре, возникающем в поэте. Новый поэт, не хочет жертвовать ритмом в угоду форм, он свободен от слова-вещи и отказывается от искусства мастерства, которое «есть что-то тяжелое, неуклюжее и мешает чему-то внутреннему». Самым высшим в поэзии он считает «моменты служения духа и поэта, говор без слов, когда через рот бегут безумные слова, безумные, ни умом, ни разумом непостижимы».

Описание стадий развития искусства в статье «Форма. Цвет. Ощущение» Малевич, как и в более ранних работах, начинает с импрессионизма. Он отмечает, что в основе мироощущения представителей этого направления живописи лежит свет: «для импрессионистов важна не форма предмета, а только все изменения светового спектра лучей». Творчество Сезанна Малевич считает следующей стадией, отмечая, что в его произведениях признаки предметов уже сильно деформированы и на первое место выходит выражение живописного ощущения художника, что и является наибольшим достижением «сезанизма». Для Малевича Сезанн является «апогеем развития живописи», выразителем «наивысшей чистоты живописного ощущения в предметной линии искусства». За «сезанизмом» далее следует полная деформация предмета в кубизме и футуризме. Здесь все элементы живописи «переформируются согласно углублению живописного ощущения» художника, то есть, то, что мы принимаем за форму, исчезает совсем. «Кубизм и футуризм, – пишет Малевич в своей статье, – это живопись вне формы натуры, здесь нет признаков предмета, то есть, нет формы, а есть живописные отношения». Ранее живопись воспринимала форму и цвет предмета за единственное содержание искусства, но никогда не воспринимала произведение как выражение живописного ощущения сущности предмета. Для нового художника натура не является законом, он растворяет её законы в своей системе, создавая свою действительность. Однако Малевич считает, что кубическое и футуристическое течения все же не являются исключительно выражением живописных ощущений. Далее следует супрематизм, который, как считает Малевич, представляет собою целый ряд выраженных живописных ощущений в своей системе. Наиважнейшее место в супрематическом искусстве занимает динамическое ощущение, потом идет супрематический контраст и т. д. Это связано с углублением художественной интуиции художника, когда он начинает оперировать не реальными вещами и формами вещей, а их соотношениями, контрастами. Малевич делает вывод, что слитность мира с художником совершается не в форме, а в ощущении, а цвет и форма лишь стремятся выразить его

тайную силу. постижение мира недоступно художнику, ему доступно только ощущение его.

Малевич видит глубинную схожесть между разными видами искусств с точки зрения ощущения художника и самого процесса творчества. По его мысли все искусства происходят из одного корня и схожи в важнейших аспектах: все они работают с одними и теми же закономерностями, используют те же самые инструменты и средства. Различие же между ними проявляется лишь в том, что именно имеет первенство. В статье «О Поэзии» он выразит эту мысль предельно четко: «Один

расскажет, другой расскажет в стихотворении, третий споет <...> четвертый напишет красками». По-видимому, именно этими взглядами художника можно объяснить его особенный неослабный интерес к разным видам искусства, возможностям их сочетаемости и переводимости, прослеживающийся в течение всей его творческой жизни и отмеченный во многих его статьях, в которых, говоря о живописи в целом или пытаясь обосновать супрематическую теорию, Малевич постоянно обращается к сходству процессов, происходящих в искусстве слова, музыки, архитектуры.

Библиографический список

1. Геллер Л.М. *Воскрешение понятия, или Слово об экфрасисе. Экфрасис в русской литературе: труды Лозаннского симпозиума*. Под редакцией Л.М. Геллера. Москва: Издательство «МИК», 2002.
2. Ковтун Е. *Победа над солнцем* — начало супрематизма. Фот. С. и О. Чехониных, В. Некрасова. 1989; № 2 (8).
3. Матюшин М. «Футуризм в Петербурге». *Футуристы. Первый журнал русских футуристов*. Москва, 1914.
4. Шатских А. «Казимир Малевич и поэзия» вступительная статья. *Казимир Малевич. Поэзия*. Москва, 2000.
5. *Государственникам от искусства* (1919). *Казимир Малевич. Собрание сочинений*: Т. 1: с. 81.
6. Малевич К. *Собрание сочинений: в пяти томах*. Москва, 1995 – 2004.

References

1. Geller L.M. *Voskreshenie ponyatiya, ili Slovo ob ekfrasisе. Ekfrasis v russkoj literature: trudy Lozannskogo simpoziuma*. Pod redakciej L.M. Gellera. Moskva: Izdatel'stvo «MIK», 2002.
2. Kovtun E. *Pobeda nad solncem* — nachalo suprematizma. Fot. S. i O. Chehoninyh, V. Nekrasova. 1989; № 2 (8).
3. Matyushin M. «Futurizm v Peterburge». *Futuristy. Pervyy zhurnal russkih futuristov*. Moskva, 1914.
4. Shatskih A. «Kazimir Malevich i poeziya» vstupitel'naya stat'ya. *Kazimir Malevich. Poeziya*. Moskva, 2000.
5. *Gosudarstvennikam ot iskusstva* (1919). *Kazimir Malevich. Sbranie sochinenij*: T. 1: s. 81.
6. Malevich K. *Sobranie sochinenij: v pyati tomah*. Moskva, 1995 – 2004.

Статья поступила в редакцию 19.03.18

УДК 378

Shrayber A.N., Cand. of Sciences (Sociology), senior teacher, Altay State University (Barnaul, Russia), E-mail: 336680@bk.ru

METHODS TO FORM SOFT SKILLS AMONG UNIVERSITY STUDENTS THROUGH A SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION. The article describes the basics of the concept "soft skills", analyzes different theoretical and methodological approaches of Russian and foreign scientists to the problem of soft skills. The author highlights the main components of soft skills: communication skills, personal development, management skills. The work also considers the perspective of developing and implementing the methods of soft skills formation among university students through the system of additional vocational education. The research presents a project of a program of additional vocational education on the formation of soft skills among university students.

Key words: soft skills, additional vocational education, competence development, methods of forming soft skills.

А.Н. Шрайбер, канд. соц. наук, ст. преп., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: 336680@bk.ru

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ SOFT SKILLS (МЯГКИХ НАВЫКОВ) У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается сущность понятия «soft skills», анализируются различные теоретико-методологические подходы отечественных и зарубежных ученых к проблематике soft skills. Выделяются основные составляющие soft skills: коммуникативные навыки, личностное развитие, управленческие навыки. Рассматривается перспективность разработки и внедрения методики формирования soft skills у студентов вузов через систему дополнительного профессионального образования. Предлагается проект программы дополнительного профессионального образования по формированию soft skills у студентов вуза.

Ключевые слова: soft skills (мягкие навыки), дополнительное профессиональное образование, развитие компетенций, методики формирования soft skills.

В современном профессиональном мире с высокой динамикой и конкуренцией к высшему профессиональному образованию предъявляются высокие требования к подготовке специалистов различных сфер трудовой деятельности. Перед участниками педагогической системы встает проблема не только качества профессионального образования, но и его применимость, практикоориентированность. Практически каждый выпускник вуза сталкивается с проблемами поиска подходящего места работы, адаптации к трудовой деятельности. Неспособность молодого специалиста оперативно реагировать на потребности рынка труда не является показателем некачественной профессиональной подготовки в рамках вуза. Ядром проблемы является неумение молодого специалиста применять полученные профессиональные компетенции на практике. Исследования последнего десятилетия показывают, что для молодого специалиста представляет ценность не только профессиональные компетенции, но и дополнительные знания и навыки, освоение которых, как пра-

вило, не входит в учебные программы вузов. Например, ответственность, стрессоустойчивость, креативность. Из чего можно сделать вывод о второстепенности их значения в формировании учебных планов тех или иных направлений подготовки. Вместе с тем, приходит осознание о необходимости таких дисциплинарных курсов, соответствующих требованиям рынка труда. В этом случае речь идет о формировании и развитии навыков soft skills (мягких навыков). Это приобретенные компетенции, которые можно сформировать будущему специалисту независимо от его профессиональной сферы через систему дополнительного профессионального образования.

Для создания программы дополнительного профессионального образования по формированию soft skills необходимо четко представлять сущность столь популярного явления среди специалистов, работодателей и преподавателей вузов.

Теоретико-методологические разработки в исследовании soft skills представлены в работах как отечественных, так и за-

рубежных ученых. Данная исследовательская проблематика является, безусловно, междисциплинарной, так как понятие soft skills охватывает те компетентностные и личностные качества специалиста, которые потребны в любой профессиональной отрасли.

В отечественной литературе представлены разнообразные трактовки понятия «soft skills». По мнению Д. Татаурщиковой, soft skills – унифицированные навыки и личностные качества, которые повышают эффективность работы и взаимодействия с другими людьми. Например, управление личностными резервами, умение убеждать, таймменеджмент [1]. О. Сосницкая к soft skills относит такие навыки как лидерство, ораторское искусство, умение убеждать. В этом ключе soft skills представляются как коммуникативные и управленческие таланты [2]. В своих научных разрабатках В. Шипилов определил soft skills как психологическое явление, проявляющееся в большинстве жизненных ситуаций, связанное с тем, каким образом люди взаимодействуют между собой [3]. О. Чуланова в своих работах определяет soft skills как социально-трудовую характеристику совокупности знаний, умений, навыков и мотивационных характеристик работника в сфере взаимодействия между людьми [4].

Зарубежные теоретико-методологические основы soft skills несут, прежде всего, прикладной характер. Для определения сущности soft skills неоднократно были проведены междисциплинарные исследования. Ученые Мюнхенского института Макса Планка в качестве основных компонент soft skills определяют личностную динамику, область межличностных отношений, стремление к успеху, выносливость. В связи с этим создаются дополнительные учебные программы развития личностных качеств по всем составляющим soft skills [5]. Психолого-педагогическую концепцию soft skills предложили П. Сэлвей, Дж. Майер и Д. Карузо. В рамках данного подхода центральным понятием является эмоциональный интеллект – определенная группа способностей, которая приводит к пониманию, как собственных эмоций, так и эмоций окружающих, таких как самоконтроль, самосознание, чуткость и пр. [6].

Не смотря на множество подходов к определению сущности soft skills и наличие в них качественных отличий, все же в них присутствует единое теоретико-методологическое ядро, суть которого в определении soft skills через синтез деятельностного и коммуникативного подходов. В этом случае soft skills рассматривается как система коммуникативных и личностных компетенций, включающая в себя любые непрофессиональные навыки, повышающие эффективность трудовой деятельности специалиста.

Теоретико-методологический анализ позволяет сделать вывод о существующей потребности формирования навыков soft skills у студентов вузов как необходимой составляющей их профессиональной компетентности.

В качестве объекта исследования в данной статье выступают soft skills как система неспециализированных, важных для реализации в профессиональной сфере компетентностных навыков, которые отвечают за успешное участие специалиста в трудовой деятельности. Основными компонентами soft skills являются три группы компетенций: коммуникативные навыки, личностное развитие, управленческие навыки. Предметную область представляют возможности формирования soft skills у студентов вузов через систему дополнительного профессионального образования.

Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [7]. В целом данная система ориентирована на тесную связь с изменениями в реальном секторе экономики. Следовательно, основной целью дополнительного профессионального образования является оперативное реагирование на актуальные потребности общества, связанные с получением необходимых умений и навыков для бы-

строй адаптации специалистов в профессиональной деятельности. Внедрение программ дополнительного профессионального образования по формированию soft skills должно способствовать выпускникам вузов не зависимо от их профессиональной сферы легко адаптироваться в трудовой деятельности, максимально раскрывать свои компетенции и достигать карьерных высот.

На базе социологического факультета Алтайского государственного университета создается проект программы дополнительного профессионального образования по формированию soft skills, предназначенный для студентов различных факультетов. Специфика программы заключается в универсальности комплекса учебных дисциплин, предназначенных для различных направлений подготовки: социогуманитарных, естественнонаучных, технических.

Программа дополнительного профессионального образования по формированию soft skills предполагает комплекс учебных дисциплин, состоящих из четырех курсов, направленных на интенсивное овладение навыков деловой коммуникации, таймменеджмента, стратегического планирования, работы с проектами и документацией. По каждому направлению представляется учебный блок, совмещающий теоретические основы, практическую и самостоятельную работу, итоговую аттестацию.

Первый блок «Коммуникативные стратегии поведения соискателя на рынке труда» направлен на формирование у будущих специалистов знаний, умений и навыков по оптимизации выбора коммуникативных стратегий при приеме на работу и дальнейшем взаимодействии в трудовом коллективе для максимизации эффективности профессиональной деятельности. Курс раскрывает сущность деловой коммуникации, специфику подготовки эффективного резюме, особенности поведения в условиях стресс-интервью. Знания усваиваются посредством тренингов, групповой работы, практики составления резюме.

Второй блок программы дополнительного профессионального образования предполагает освоение курса «Методы управления временем в организации». Он направлен на приобретение знаний, умений и навыков в области таймменеджмента. В рамках групповой и индивидуальной работы раскрываются методы учета бюджета времени и современные технологии увеличения эффективности управления временем.

Третий блок программы по формированию soft skills – «Принципы и этапы реализации стратегического планирования в профессиональной деятельности». В рамках курса раскрываются основные принципы стратегического планирования и специфика их применения в профессиональной деятельности. В качестве индивидуального задания предлагается разработка этапов и мероприятий по их внедрению в стратегическом планировании профессиональной деятельности сотрудника, трудового коллектива, организации.

В заключительном блоке программы слушателям предстоит освоить базовые навыки работы с инфографикой и презентацией данных в профессиональной деятельности. В рамках индивидуальной и групповой работы даются знания о современных тенденциях визуализации данных, технологиях поиска и структурирования информации, методике и технике построения презентаций.

Освоение всех блоков программы дополнительного профессионального образования по формированию soft skills позволит выпускникам вузов приобрести и развить дополнительные коммуникативные, личностные и управленческие компетенции, что, безусловно, будет способствовать их профессиональному развитию.

В заключении необходимо отметить, что по оценке специалистов рынка труда именно soft skills определяют сегодня успешность трудоустройства выпускников вузов, их дальнейший карьерный рост, конкурентоспособность. Следовательно, создание и внедрение в образовательный процесс вузов курсов по формированию soft skills посредством системы дополнительного профессионального образования, безусловно, целесообразно.

Библиографический список

1. Татаурщикова Д. *Soft skills*. Available at: <https://4brain.ru/blog/soft-skills/>
2. Сосницкая О. *Soft skills: мягкие навыки твердого характера*. Available at: <http://be-st.ru/ru/blog/13>
3. Шипилов В. *Перечень навыков soft-skills и способы их развития*. Available at: http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/softskills.shtml
4. Чуланова О.Л., Ивонина А.И. Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация. *Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России*. 2017. № 1 (28).
5. Абашкина О. *Soft skills: ключ к карьере*. Available at: <http://www.pro-personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere>

6. Meyer B.B. Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*. 2007; 19: 1 – 13.
7. *Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации»*, ст. 76. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/18ecc06c654c0f2e1ffdf7fa3f8c1ef137f01615/

References

1. Tataurschikova D. *Soft skills*. Available at: <https://4brain.ru/blog/soft-skills/>
2. Sosnickaya O. *Soft skills: myagkie navyki tverdogo haraktera*. Available at: <http://be-st.ru/ru/blog/13>
3. Shipilov V. *Perechen' navykov soft-skills i sposoby ih razvitiya*. Available at: http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/softskills.shtml
4. Chulanova O.L., Ivonina A.I. Formirovanie soft-skills (myagkih kompetencij): podhody k integracii rossijskogo i zarubezhnogo opyta, klassifikaciya, operacionalizaciya. *Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii*. 2017. № 1 (28).
5. Abashkina O. *Soft skills: klyuch k kar'ere*. Available at: <http://www.pro-personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere>
6. Meyer B.B. Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*. 2007; 19: 1 – 13.
7. *Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 07.03.2018) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*, st. 76. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/18ecc06c654c0f2e1ffdf7fa3f8c1ef137f01615/

Статья поступила в редакцию 16.03.18

УДК 792.5:378

Nikitina E.Yu., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elenauryevna@bk.ru

Yunusova E.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: izadora74@mail.ru

CHOREOGRAPHIC PROJECT AS AN ALTERNATIVE FORM OF CHOREOGRAPHY STUDENTS' OUTCOMES. The article is dedicated to the use of project technology in pedagogical training of students, who are future choreographers. Considerable attention is paid to cooperation and co-creation of all subjects of the educational process with an orientation to students' independence, creative orientation, and stimulation of self-realization and self-actualization of the student's personality. The choreographic project is considered at the polyfunctional level, where the central one is the use of polygraphic, participatory and typological approaches in the educational process of the university. The variant of the project's scheme is offered in the article for creating a choreographic number as an alternative form of attestation of choreography students.

Key words: choreographic project, participative approach, polyartistic approach, attestation of students, typological approach.

Е.Ю. Никитина, д-р пед. наук, проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: elenauryevna@bk.ru

Е.Б. Юнусова, канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: izadora74@mail.ru

ХОРЕОГРАФИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ КАК АЛЬТЕРНАТИВНАЯ ФОРМА ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ХОРЕОГРАФОВ

Статья посвящена использованию проектной технологии в педагогической подготовке студентов – будущих хореографов. Значительное внимание уделяется сотрудничеству и сотворчеству всех субъектов образовательного процесса при ориентации на самостоятельность студентов, творческую направленность, стимулирование самореализации и самоактуализации личности студента – будущего хореографа. Хореографический проект рассматривается нами на полифункциональном уровне, центральным при этом является использование полихудожественного, партисипативного и типологического подходов в образовательном процессе вуза. В статье предложен вариант схемы проекта по созданию хореографического номера как альтернативной формы аттестации студентов – хореографов.

Ключевые слова: хореографический проект, партисипативный подход, полихудожественный подход, типологический подход, аттестация студентов.

Непрерывность совершенствования образовательного процесса актуализируется применением проектной деятельности в достижении качественно нового уровня обучения и воспитания в области хореографического искусства. Метод проектов и обучение в сотрудничестве находят все большее распространение как инновационный подход в хореографической подготовке студентов. Причин тому несколько, и корни их лежат не только в сфере собственно педагогики хореографии, но, главным образом, в сфере социальной:

- необходимость не столько передавать студентам сумму тех или иных знаний, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач;

- актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений, т. е. умений работать в разнообразных группах, исполнять разные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника и пр.);

- актуальность широких человеческих контактов, знакомства с разными культурами, разными точками зрения на одну проблему;

- значимость для развития человека умения пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения.

Так проектная деятельность в области хореографического искусства является художественной деятельностью по самореализации способностей, потребностей, дарований и творческих возможностей студентов – будущих хореографов. Именно в хореографическом искусстве происходит органическое слияние основных видов деятельности: познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, коммуникативной.

В процессе хореографической деятельности создаются возможности обращения к полихудожественному подходу (Б.П. Юсов) как одному из прогрессивных направлений в художественной педагогике. Полихудожественный подход «предполагает не частные виды художественной деятельности, а искусство как первоединую основу мышления человека по степени общности и значения для человеческого духа и, наконец, как оружие прорыва и неведомые горизонты». Полихудожественный подход связан «с выходом за пределы искусства». Искусствоведческие традиции и специфичность профессионализма, замкнутые в рамках собственных проблем, не занимают главенствующего

места в художественном развитии личности. Б.П. Юсов акцентирует внимание на гуманитарном синтезе, который является одним из путей гармонизации всей системы художественно-эстетического воспитания детей, в котором хореография неизбежно соседствует с музыкой, изобразительным искусством, театром, историей искусства [1].

Проектная деятельность в области хореографического искусства на основе полихудожественного подхода развивает исследовательские и творческие способности студентов: способность к целеполаганию, умение конструировать свои знания, коммуникативные умения и навыки, способность ориентироваться в информационном пространстве, навыки планирования творческой работы и презентации её результатов, навыки рефлексии. Если студент приобретает указанные знания, умения и навыки, он оказывается более приспособленным к жизни, умеющим адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах.

Хореографический проект ориентирован на формирование «субъект-субъектных» отношений, на основе соучастия и включенности студентов-будущих хореографов в образовательный процесс на паритетных началах с преподавателем [2]. В научной литературе термин «партиципативность» (от англ. participation) соотносится с такими понятиями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность». Категория «партиципативность» представлена достаточно широко и рассматривается в качестве:

- 1) организационной идеи (И.А. Баткчева, И.Е. Ворожейкин, Д.К. Захаров и др.);
- 2) управленческого феномена, заключающегося в участии студентов в воспитательном процессе (обучающем процессе) (Е.В. Вершигора, О.С. Виханский, А.И. Наумов, A.L. Wilrins, P.F. Wren и др.);
- 3) метода мотивации и организации членов коллектива (Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремин, Дж.Л. Лафта, П.В. Малиновский и др.); средства повышения качества обучения в коллективе (В.В. Глушенко, И.И. Глушенко, Б. Карлофф, Менар Клод и др.)

В нашем исследовании мы рассматриваем категорию «партиципативность» как альтернативу авторитарности. Мы полагаем, что партиципативный подход к процессу хореографического проектирования означает:

- 1) участие каждого студента в процессе проектирования;
- 2) совместное выявление проблем и поиски путей их решения;
- 3) возможность создать надлежащие условия и механизм улучшения сотрудничества между преподавателем и обучающимися [3].

Работа над проектом позволяет выстроить «бесконфликтную педагогику» [4, с. 64], превратить образовательный процесс в результативную созидательную творческую работу.

Чтобы овладеть методом проектов, необходимо, прежде всего, знать, что проекты могут быть разными и использование их в образовательном процессе требует от педагога серьезной подготовительной работы.

Для определения типа проекта, следует рассмотреть его с точки зрения типологических признаков, используя типологический подход. Актуальность применения типологического подхода в процессе создания хореографического проекта обусловлена методологическим значением понятия «типология» как «метода научного познания, в основе которого лежит расчленение систем объектов и их группировка с помощью типа, т. е. обобщенной идеализированной модели» [5].

Представленные типологические признаки проекта наиболее с нашей точки зрения подходят для создания хореографического проекта:

- доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная и пр.
- предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.
- характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта).
- характер контактов (среди участников одной коллектива, группы, города, региона, страны, разных стран мира).
- количество участников проекта.
- продолжительность выполнения проекта.

Приведем пример проекта как формы итоговой аттестации студентов-будущих хореографов.

Подготовительную работу начинаем с определения типа проекта по типологическим признакам.

В соответствии с первым признаком выбираем *творческий проект*.

Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов и, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников. Планируем творческий проект в виде хореографического номера.

По второму признаку – предметно-содержательной области выбираем *межпредметный проект*.

Межпредметные проекты, как правило, либо небольшие проекты, затрагивающие два-три образовательных предмета, либо достаточно объемные, продолжительные, планирующие решить ту или иную достаточно сложную проблему, значимую для всех участников проекта. Хореографический проект затрагивает несколько направлений полихудожественного развития студентов.

По характеру координации – со *скрытой координацией*.

В таких проектах координатор выступает как участник проекта, не обнаруживая себя в деятельности групп участников. При реализации проектной деятельности в студенческом коллективе необходима скрытая координация.

По характеру контактов – *внутренний*.

Это проекты, организуемые либо внутри одного коллектива, либо между коллективами, коллективами внутри региона, одной страны. В нашем случае проект организуется внутри одной группы студентов.

По количеству участников проектов выбираем *групповой*.

В этом случае очень важно правильно, с методической точки зрения, организовать групповую деятельность участников проекта (как в группе своих студентов, так и в объединенной группе из различных коллективов, стран и т. д.). Роль педагога здесь особенно велика. Организуем групповую деятельность среди студентов-будущих хореографов, по количеству участников мы определяемся в начале проектирования.

По продолжительности выполнения – *долгосрочный*.

Как правило, работа над краткосрочными проектами проводится на занятиях по отдельному образовательному предмету, с привлечением знаний из другого предмета. Долгосрочные проекты являются междисциплинарными и содержат достаточно крупную проблему или несколько взаимосвязанных проблем. Хореографический проект носит долгосрочный характер.

Если студенты выбирают проект по созданию дуэтного номера, всю работу по проектированию они распределяют между собой. Возможен также вариант разработки проекта и его презентации в качестве исследовательской работы по выбранной тематике.

Остановимся на проектировании хореографического номера или хореографической композиции как группового творческого проекта.

По мнению К.Б. Авраменко, структура проектировочной деятельности при подготовке будущих педагогов-хореографов:

- целеполагание (определение замысла учебно-творческой деятельности, выявление проблемы, постановка задач, выбор идей для их решения);
- моделирование (разработка и оценка вариантов решения поставленных задач, представление будущего образа деятельности);
- конструирование (определение и обоснование условий и средств для достижения цели, разработка тактики действий, планирование этапов осуществления деятельности);
- реализация (осуществление запланированного, координация действий, оценка процесса через обратную связь);
- анализ (анализ качественных изменений и рефлексия деятельности, определение дальнейших направлений учебно-творческой деятельности) [6].

Предлагаем вариант схемы группового проекта по созданию хореографического номера или хореографической композиции.

Начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников. Тематика хореографического номера предлагается студентами в ходе групповых и индивидуальных бесед.

Далее преподавателю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с подачи педагога (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем и т. д.). Здесь уместна «мозговая атака» с последующим коллективным обсуждением.

Проект хореографической композиции

Образовательная организация	ЮУрГГПУ, факультет НХТ
Проект	Хореографический номер
Продолжительность проекта	10 месяцев
Предметы	Современные педагогические технологии в области хореографии, Педагогика и методика преподавания хореографических дисциплин, Искусство хореографа и др.
Участники проекта	Магистранты
Актуальность проекта	Актуальность обусловлена тем, что в своей дидактической сущности метод проектов позволяет решать задачи по развитию творческих возможностей студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания и применять их для решения познавательных и практических задач, ориентироваться в информационном пространстве, анализировать полученную информацию.
Цель проекта	Наиболее полно оснастить студента-будущего хореографа научно-теоретическим и практическим базисом по вопросу технологии создания творческого проекта.
Задачи проекта	1. Сотрудничество и сотворчество всех субъектов образовательного процесса при ориентации на самостоятельность обучающихся. 2. Использование знаний, умений и навыков из разных областей хореографического искусства. 3. Соответствие выбранной тематики реальным интересам и потребностям студентов. 4. Чёткая последовательность этапов реализации хореографического проекта и работы над ними. 5. Творческая направленность, стимулирование самореализации и самоактуализации личности студента-будущего хореографа. 6. Ориентация на практический результат.
Этапы проекта	Первый этап – целеполагание. Второй этап – моделирование. Третий этап-конструирование. Четвёртый этап-реализация. Пятый этап-анализ.
Материалы и ресурсы, необходимые для реализации проекта	DVD-проигрыватель, компьютер, флэш-карта, фото и видео камера. Использовались ресурсы: (интернет ресурсы)
Ожидаемые результаты	1. Реализуются принципы полихудожественного и партисипативного подходов. 2. Развивается конструктивное и критическое мышление студентов. 3. Повышается мотивация к обучению хореографическим дисциплинам. 4. Развиваются навыки самопрезентации. 5. Развиваются профессиональные (хореографические) и коммуникативные компетенции.

Важным моментом является распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений. Распределение по группам происходит по желанию обучающихся. В групповом проекте по созданию хореографического номера или хореографической композиции разбиваемся на 4 группы. Первая группа занимается изучением историографии проблемы. Вторая подбирает музыкальное сопровождение. Третья группа изучает лексику выбранных танцев. Четвертая группа готовит эскизы костюмов.

Затем начинается самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

Постоянно проводятся промежуточные обсуждения полученных данных и обмен информацией в группах, изучение танцевальной лексики (на образовательных занятиях, в группе и мелкогрупповой работе в хореографическом зале, библиотеке и пр.).

Когда этап сбора информации закончен начинается постановка номера. На занятиях все группы принимают активное уча-

стие в постановке, предлагая варианты композиционного плана номера, оформления номера и т.д.

Необходимым этапом выполнения проектов является их защита, презентация. На этом этапе происходит презентация номера.

Завершается работа коллективным обсуждением результатов проекта

Применяемый в системе обучения хореографическим дисциплинам метод проектов играет особую роль, реализуя принципы полихудожественного и партисипативного подходов, открывая перед будущими хореографами механизмы взаимодействия в, так называемой «самостоятельной жизни». Такие особенности метода проектов, как опора на личный опыт, приоритет самостоятельной деятельности, преобладание групповой работы и новизна позволяет с большой уверенностью предположить успешность использования указанной технологии как формы итоговой аттестации студентов – будущих хореографов.

Библиографический список

1. Юсов Б.П. *Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство»*. М.: Компания Спутник+, 2004.
2. Никитина Е.Ю., Афанасьева О.Ю. *Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы*. Москва: МАНПО, 2006: 154.
3. Никитина Е.Ю., Зырянова Е.А. Теоретические аспекты развития коммуникативной компетенции студентов вузов. *Профессиональное образование XXI века: коллективная монография*. Москва: Издательство «Поро», 2016.
4. Богачева Ю.В. *Формирование профессиональной готовности к практической деятельности педагогов-хореографов в ВУЗах культуры и искусств*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
5. *Новая философская энциклопедия*: в 4 т. Москва: Мысль, 2001; Т. 4.
6. Авраменко К.Б. Профессиональная подготовка будущих учителей хореографии в системе педагогического образования. *Успехи современного естествознания*. 2011; 8: 149 – 150.

References

1. Yusov B.P. *Vzaimosvyaz' kul'turogennykh faktorov v formirovaniy sovremennogo hudozhestvennogo myshleniya uchitelya obrazovatel'noy oblasti «Iskusstvo»*. M.: Kompaniya Sputnik+, 2004.

2. Nikitina E.Yu., Afanas'eva O.Yu. *Pedagogicheskoe upravlenie kommunikativnym obrazovaniem studentov vuzov: perspektivnye podhody*. Moskva: MANPO, 2006: 154.
3. Nikitina E.Yu., Zyryanova E.A. *Teoreticheskie aspekty razvitiya kommunikativnoj kompetencii studentov vuzov. Professional'noe obrazovanie XXI veka: kollektivnaya monografiya*. Moskva: Izdatel'stvo «Pero», 2016.
4. Bogacheva Yu.V. *Formirovanie professional'noj gotovnosti k prakticheskoy deyatel'nosti pedagogov-horeografov v VUZah kul'tury i iskusstv*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.
5. *Novaya filosofskaya 'enciklopediya: v 4 t.* Moskva: Mysl', 2001; T. 4.
6. Avramenko K.B. *Professional'naya podgotovka buduschih uchitelej horeografii v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya. Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2011; 8: 149 – 150.

Статья поступила в редакцию 18.03.18

УДК 378-057.87:316.35:339.138

Olenina G.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: ustlama@mail.ru

SOCIAL MARKETING IN PROMOTION OF VOLUNTARY PROJECTS. The paper discusses a question of generating and promoting young volunteer groups' projects (such as voluntary centers or services) by efforts of today's nonprofit organizations managers. Organizational projects that spread voluntary institutions on regional or municipal level are kind of coalition projects that can be actualized through social partnership by nonprofit organizations, as well as by government representatives, by business people, by reporters. The author offers to consider a nonprofit organization manager's work upon generating and promoting projects in the type of "objectives tree", it is determined by holding on methodology of organizational projection and a specific of management and marketing with taking into account actual social and cultural situation in Russia. It gave the author an opportunity to trace "a vertical and a horizontal lines" of a project developer's activity steps, to espy a nonprofit organization manager's projection work as a systemized technology. The paper gives attention to forms of social and cultural activity aimed at setting up constant local young volunteer groups, such as discussion about a role and a significance of volunteering, psychological trainings focused on a group consolidation feel developing, teaching a volunteer leaders by the "peer trains peer" procedure. Such forms, on the author's opinion, stimulate growth of the volunteer's personality. The paper analyses several methods that get young leaders motivated through competitive admission for training core group of volunteers in summer and winter out-of-town camps located in Russian leisure territories, for example on the Baikal, in Gorny Altai.

Key words: social marketing and management, nonprofit public organizations, projects, volunteer activities, voluntary projects promotion, forms of growth of volunteers' personality, motivation for voluntary activity, youth schools for voluntary groups.

Г.В. Оленина, д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: ustlama@mail.ru

СОЦИАЛЬНЫЙ МАРКЕТИНГ В ПРОДВИЖЕНИИ ДОБРОВОЛЬЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ

В статье исследуется проблема создания и продвижения менеджерами некоммерческих общественных организаций проектов добровольческих объединений молодежи в форме волонтерских центров и служб. Организационные проекты, распространяющие опыт создания волонтерских организаций на территории муниципалитета или региона, являются разновидностью коалиционных проектов, реализуемых на основе социального партнерства коалицией некоммерческих общественных организаций, представителей власти, бизнеса, средств массовой информации. Используя основные положения методологии организационного проектирования, специфику социального менеджмента и маркетинга с учетом социально-культурной ситуации в российских регионах, автор статьи предлагает рассмотреть работу менеджера некоммерческой общественной организации, разрабатывающего оргпроект по продвижению добровольчества на определенной территории, в виде «дерева целей». Это даёт возможность отследить «вертикаль и горизонталь» технологических операций разработчика этого проекта, увидеть организационную проектную работу менеджера некоммерческой общественной организации как систематизированную технологию. В статье уделяется внимание формам социально-культурной деятельности, направленным на формирование стабильного состава добровольческих групп из молодежи местного сообщества – это дискуссии о роли и значении добровольчества, психологические тренинги на групповую сплочённость, обучение лидеров добровольчества по методике «равный обучает равного». Такие формы, утверждает автор статьи, служат стимулом для личностного роста добровольцев. В статье анализируются также методы стимулирования, мотивации молодежных лидеров добровольчества через конкурсный отбор волонтеров для обучения в летних и зимних загородных школах добровольческого актива в рекреационных зонах территорий России, например, на Байкале, в Горном Алтае.

Ключевые слова: социальный маркетинг и менеджмент, некоммерческие общественные организации, организационные проекты, добровольческие акции, продвижение добровольческих проектов, формы личностного роста добровольцев, мотивация на добровольческую деятельность, молодежные школы добровольческого актива.

В России 2018 год объявлен Годом волонтеров. Наряду с термином «волонтерство», в российской науке и практике, а также в государственных документах по развитию этого движения широко употребляются термины «добровольчество», «добровольческая деятельность». Их мы будем использовать в данной статье. В своих исследованиях [1; 2; 3] мы изучали добровольческую деятельность как форму гражданской инициативы современной молодежи, акцентируя внимание на том, что активными субъектами организации молодежного добровольчества в России всегда были некоммерческие общественные организации (НКО). Они и сейчас продолжают эту работу, организуя добровольчество молодежи на муниципальном, региональном уровнях, используя социальный маркетинг и проектный подход. Анализ данной работы НКО посвящена предлагаемая статья.

Формированием и координацией деятельности добровольческих организаций занимается НКО на основе коалиционных проектов. Это разнообразность организационных территориальных социокультурных проектов, куда на правах коалиции, т. е. социального партнерства включены, кроме добровольцев и организаций или отдельных людей, потребляющих добровольческие услуги, представители власти, бизнес-структур и СМИ. Последние являются информационным ресурсом продвижения добровольческого проекта. Властные структуры обеспечивают поддержку этих проектов, поскольку представители власти, со своей стороны, заинтересованы, развивая молодежное добровольчество, как в решении проблем гражданского воспитания и профессиональной занятости молодежи, так и в социальной помощи нуждающимся слоям населения на муниципальном и региональном уровнях.

Организационную структуру и содержание проекта продвижения молодёжного добровольчества в сообществе, иницируемого НКО, наглядно можно представить в виде «дерева целей». Этот метод даёт возможность структурировать организационно-управленческие решения менеджера организационного проекта (обычно этот специалист является представителем НКО) по «горизонтали» (разложение оргработы на операции) и выстроить «вертикаль» деятельности, отражающую этапность всего проекта. Но прежде необходимо дать краткую характеристику методологии разработки и продвижения оргпроекта.

Методологией оргпроектирования является менеджмент и маркетинг организационных форм социально-культурной деятельности (в данном случае такими формами являются добровольческие организации в виде центров и служб). Как отмечает В.И. Курбатов [4], менеджмент в России является новой формой управления социальными процессами и отношениями, в то время как за рубежом теории и практике менеджмента уже более двухсот лет. Понятие менеджмент достаточно многогранно, но в целом менеджмент является специфической частью управления как внутреннего свойства, функции любой сложно-организованной системы. Различают социально-экономический менеджмент (менеджмент коммерческих структур: учреждений, фирм), где главным критерием работы менеджера является прибыльность предприятия, а также менеджмент социальный. Последний использует не только прямые административные, экономические, но и, главным образом социально-психологические (стимулирование мотивации) и идеологические (формирование идей корпоративной солидарности) формы и технологии управления персоналом.

По мысли Г.Л. Тульчинского [5], опирающегося на работы А.М. Година [6], Дж. Эванса и Б. Бермана [7], маркетинг – это теория и практика менеджмента в соответствии с ситуацией на рынке и влияние на эту ситуацию. Маркетинг – это подход, философия организации, интегрирующая остальные функции менеджера-управленца: планирование, организацию, финансы, работу с персоналом. Именно поэтому маркетинг НКО рассматривается как технология социально-культурного нововведения. На основе анализа системы успешного маркетинга НКО, предлагаемой Г.Л. Тульчинским, очевидно, что работа менеджеров-координаторов НКО по разработке и продвижению добровольческих программ и проектов требует одновременных организационных усилий в нескольких горизонтальных направлениях, на нескольких вертикальных уровнях – этапах проекта или программы.

С целью упорядочения и наглядности технологических операций менеджера-координатора добровольческих программ мы представляем таковую в виде «дерева целей».

1-й этап

0 – принятие решения менеджером НКО о разработке и продвижении муниципальной или региональной программы /цикл оргпроектов/ по созданию добровольческих центров;

1 – пиар-поддержка добровольческих инициатив: контакты НКО (пресс-конференции) со СМИ и пресс-секретарями властных структур, информирование о целях, содержании и результатах территориальной программы по продвижению добровольчества;

2 – маркетинговая сегментация рынка спроса на добровольческие услуги на: а) рынок потребителей услуг (куда включены и потенциальные добровольцы как кадровый состав добровольческих центров по производству этих услуг) и б) попечителей этих услуг (местные властные структуры);

3 – ресурсная поддержка со стороны НКО добровольческих инициатив (поиск и использование материально-технических, финансовых, информационно-методических и т. д. ресурсов);

1.1. создание с помощью СМИ благоприятных условий для добровольчества, поднятия статуса добровольца в российском обществе на основе формирования его привлекательного имиджа (публикации о добровольцах в местных и региональных газетах, передачи на электронных СМИ – «делание региональной моды» на молодёжное добровольчество);

2.1. привлечение молодёжи сообщества как потенциальных добровольцев и организаций – потребителей добровольческих услуг; выявление среди молодёжи лидеров; их обучение (и одновременно стимулирование мотивации); планирование совместных добровольческих акций с заинтересованными организациями;

2.2. изучение мотивации властных структур для участия в коалиционных проектах (семинары-совещания, экспертные встречи, круглые столы представителей власти и НКО, участие СМИ);

3.1. создание ресурсного центра поддержки добровольчества на базе НКО (помещение для совместных встреч в работе над добровольческими акциями; консультации, методическая литература (бумажные и электронные носители и т. д.)). Такой ресурсный центр может быть отдельным самостоятельным проектом программы.

2-й этап

2.1 пиар-стимулирование добровольческих акций, работы отдельных добровольцев, их поощрение через журналистское освещение пиар-событий: например, конкурса «Лучший доброволец года» и т. д.

2.1.1. реализация добровольческих акций как плана добровольческой программы; создание добровольческих молодёжных центров на базе НКО и учреждений (вузов; муниципальных учреждений по социальной работе);

2.2.1. участие представителей власти в крупных мероприятиях по поощрению добровольцев и подведению итогов второго этапа программы;

3.2. финансовая поддержка лучших (конкурсный отбор) добровольческих акций на основе мини-грантов (грантодатель – НКО и бизнес-структуры).

3-й этап

1.3. издание пиар-, рекламной и научной (социологической) продукции о добровольческой деятельности для продвижения добровольческой программы на межрегиональный и международный уровень;

2.1.1.1. формирование сети добровольческих центров в регионе; выход на уровень культурного обмена по международному добровольческому движению (как стимулирование авторов лучших добровольческих проектов региональной программы и обучение персонала НКО);

2.2.1.1. участие представителей власти в международных контактах по добровольческой программе (международные рабочие встречи; подиум-дискуссии, телемосты, видеоконференции и т. д.);

3.3. привлечение средств бизнес-структур (фандрайзинг) для межрегионального и международного продвижения добровольческой программы.

Следует отметить, что каждый этап этой программы – по сути, отдельный коалиционный проект со своими целями, планами, методами и формами их реализации. Здесь применяются современные формы информационно-коммуникативной работы с населением, властью и бизнесом, например, такие, как конкурс «Лучший доброволец года», «Ярмарка коалиционных проектов», являющиеся социальными технологиями в узком значении этого слова.

Необходимо обратить внимание на пункт 2.1., где описана работа по формированию постоянного состава членов стабильных добровольческих групп из молодёжи местного сообщества. Здесь важны социокультурные технологии (формы и акции) выявления лидеров, их обучение как одновременное стимулирование мотивации. А затем включение в добровольческую деятельность на основе ими же разработанных добровольческих акций совместно с представителями учреждений, нуждающихся в добровольческих услугах. Это достаточно новые для России формы информационно-коммуникативной и психолого-педагогической работы, в последние годы получившие распространение в молодёжной среде именно благодаря деятельности НКО. Наиболее популярными и результативными из них являются дискуссии о роли молодёжи в обществе с элементами социально-психологического тренинга на групповую сплочённость, обучающие семинары по разработке добровольческих акций. Эти семинары проводятся молодыми тренерами НКО по методике «равный обучает равного», включают игровой лидерский тренинг, обучение лидеров базовым навыкам ораторского искусства, методике повышения эффективности собраний, преодолению внутригрупповых конфликтов, методике разработки и реализации добровольческих акций.

Такие формы предполагают без психологической информационной «раскачки» в виде традиционных для России лекций, научного монолога включение молодёжи в групповую совместную деятельность (дискуссионную, организационно-креативную, психолого-педагогическую: тренинговые игры), что является условием личностного роста лидеров и участников добровольческих акций уже в период их обучения. Стимулированием мотивации добровольцев являются такие формы обучающей работы, которые совмещают «приятное с полезным». Попасть в летние и зимние школы добровольцев можно только через конкурсный

отбор, это усиливает «мотивацию на достижение» у участников подобных проектов, способствует тому, чтобы не только рационально осмыслить, но и эмоционально пережить (и навсегда запомнить как счастливые минуты) опыт добровольчества, работы в молодежной сплоченной команде в рекреационной зоне (например, на Байкале, в Горном Алтае и т. д.), где воздействует на личность участника важный для молодежи фактор красоты, эстетики природно-ландшафтного комплекса.

Таким образом, социальный менеджмент и маркетинг организационных форм добровольческой деятельности является

в современных условиях инновационной социокультурной технологией. Эта технология обеспечивает формирование и продвижение молодежного и студенческого добровольчества на муниципальном и региональном уровнях именно потому, что строится на основе учёта социально-территориальных, национально-культурных, возрастных особенностей населения, его социально-демографических групп, а также степени ресурсного обеспечения оргпроектов с учётом поиска и консолидации не только финансовых (бизнес), но и информационных (СМИ) и административно-управленческих (власть) ресурсов.

Библиографический список

1. Оленина Г.В. *Оптимизация добровольческой деятельности студенческой молодежи в сфере досуга: проектный подход*. Барнаул: Издательство АлтГАКИ, 2006.
2. Оленина Г.В. *Социально-культурное проектирование и продвижение гражданских инициатив молодежи: история, теория, методология, практика*. Барнаул: Издательство АлтГАКИ, 2012.
3. Оленина Г.В. Добровольческое движение молодежи за рубежом. *Мир науки, культуры, образования*. 2014, № 6: 199 – 203.
4. Курбатов В.И.; Курбатова О.В. *Социальное проектирование*. Ростов-на-Дону: Наука-Пресс, 2001.
5. Тульчинский Г.Л. *Менеджмент в сфере культуры*. Санкт-Петербург: Лань, 2001.
6. Годин А.М., Максимова Н.С., Подпорина И. В. *Маркетинг*. Москва: Дашков и К°, 2004.
7. Эванс Дж.Р., Берман Б. *Маркетинг*. Москва: Экономика, 1990.

References

1. Olenina G.V. *Optimizaciya dobrovol'cheskoj deyatel'nosti studencheskoj molodezhi v sfere dosuga: proektnyj podhod*. Barnaul: Izdatel'stvo AltGAKI, 2006.
2. Olenina G.V. *Social'no-kul'turnoe proektirovanie i prodvizhenie grazhdanskih iniciativ molodezhi: istoriya, teoriya, metodologiya, praktika*. Barnaul: Izdatel'stvo AltGAKI, 2012.
3. Olenina G.V. Dobrovol'cheskoe dvizhenie molodezhi za rubezhom. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014, № 6: 199 – 203.
4. Kurbatov V.I.; Kurbatova O.V. *Social'noe proektirovanie*. Rostov-na-Donu: Nauka-Press, 2001.
5. Tul'chinskij G.L. *Menedzhment v sfere kul'tury*. Sankt-Peterburg: Lan', 2001.
6. Godin A.M., Maksimova N.S., Podporina I. V. *Marketing*. Moskva: Dashkov i K°, 2004.
7. `Evans Dzh.R., Berman B. *Marketing*. Moskva: `Ekonomika, 1990.

Статья поступила в редакцию 13.03.18

УДК 378.14.014.13

Rosin A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Management of Daily Activities of the Divisions, Yaroslavl Higher Military School of Air Defence (Yaroslavl, Russia), E-mail: aleksei_rozin@mail.ru*

FEATURES OF INDEPENDENT WORK OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF TEACHING FOR FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY. Currently, higher military educational organizations give great importance to the independent work of cadets in the process of acquiring their knowledge, the search for optimal ways of its organization and improvement. In the process of training for future professional activity it is necessary to build the educational process in such a way as to increase the proportion of independent work of cadets, ensuring the development of intellectual and professional qualities. A retrospective analysis of the activities of the military educational institutions, private educational experience allows you to identify the specific features of the organization of this process.

Key words: independent work, cadets, military university, higher military educational organization, types of independent work of cadets.

A.A. Розин, канд. пед. наук, доц. каф. управления повседневной деятельностью подразделениями, Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», г. Ярославль, E-mail: aleksei_rozin@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время в высших военных образовательных организациях большое значение придаётся самостоятельной работе курсантов в процессе приобретения ими знаний, поискам оптимальных путей её организации и совершенствования. В процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности необходимо построение учебного процесса таким образом, при котором растёт удельный вес самостоятельной работы курсантов, обеспечивающей развитие интеллектуальных и профессиональных качеств. Ретроспективный анализ деятельности военных образовательных организаций, собственный педагогический опыт позволяет выявить специфические особенности организации данного процесса, к которым можно отнести: четкую и строгую временную регламентацию, отводимую на самостоятельную работу обучающихся; ограничение возможностей для самостоятельной работы у обучающихся рамками конкретной военной образовательной организации и представленным в ней библиотечным фондом; дифференциация уровня знаний курсантов, их адаптация к военной службе.

Ключевые слова: самостоятельная работа, курсанты, военный вуз, высшая военная образовательная организация, виды самостоятельной работы курсантов.

Современные социально-политические, экономические и культурные процессы, происходящие в мире, обуславливают актуальность поиска оптимальных путей организации самостоятельной работы курсантов военных вузов, обеспечивающих развитие творческих способностей личности, направленных на решение проблемных задач в нестандартных условиях, на ов-

ладение ведущими способами и инструментальными умениями в процессе выполнения своей профессиональной деятельности.

Особенности организации учебного процесса в военных образовательных организациях достаточно подробно рассмотрены в работах А.В. Барабанщикова [1], О.П. Бажоры, А.И. Богомолова [2], В.П. Демиденко, И.М. Звягина, В.П. Иванова, Б.П. Корочкина,

В.М. Куликова, М.В. Лагуновой, А.П. Порохина, А.А. Порошина[3], А.А. Черновой и других.

Изучение проблемы самостоятельной работы обучающихся в различных ее аспектах представлено в трудах ученых психологов и педагогов: Ю.К. Бабанского, В. Графа, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, И.И. Ильяслова, И.А. Зимней, А.А. Кирсанова, Г.М. Коджаспировой, А.С. Лында, В.Я. Ляудиса, А.И. Нильсона, И.Т. Огородникова, П.И. Пидкасистого, С.И. Самыгина, С.Д. Смирнова, А.В. Усовой.

Прежде всего, это зависит от того, какое содержание вкладывается в понятие «самостоятельный». В педагогике самостоятельность трактуется как одно из свойств личности, характеризующееся двумя факторами. Первый фактор включает в себя совокупность средств – знаний, умений, навыков, которыми обладает обучающийся. Второй фактор – отношение обучающегося к процессу деятельности, её результат и условия осуществления, а также складывающиеся в процессе деятельности связи с другими людьми.

В рассматриваемых работах встречаются три значения данного понятия: 1. Обучающийся должен выполнять работу сам, без непосредственного участия педагога; 2. От обучающегося требуются самостоятельные мыслительные операции, самостоятельное ориентирование в учебном материале; 3. Выполнение работы строго не регламентировано, обучающемуся предоставляется свобода выбора содержания и способов выполнения задания.

По определению И.А. Зимней самостоятельная работа представляется как «целенаправленная, внутренне мотивированная структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельность. Её выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет обучающему удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [4].

В свою очередь П.И. Пидкасистый считает, что «самостоятельная работа является специфическим педагогическим средством организации и управления познавательной деятельностью в учебном процессе» [5]. Кроме того, «самостоятельная работа является и средством вовлечения обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность» [5].

Н.Г. Дайри, рассматривая самостоятельную работу, выделяет несколько её характеристик. Первая из них – это отсутствие посторонней прямой помощи. Вторая характеристика представляет собой опору на собственные знания, умения, убеждения, жизненный опыт, мировоззрение, использование их при рассмотрении вопроса и решении его по-своему, выражение личного отношения, высказывание собственной аргументации, проявление инициативы, творческого начала. Третья характеристика – образовательное, воспитательное, логическое содержание работы, оно является важным, полноценным и поэтому обогащает обучающегося, вызывает напряжение мышления и развитие его [6].

Таким образом, сущность самостоятельной работы раскрывается учеными-педагогами через описание либо путей руководства её выполнением, либо форм организации учебных занятий. В силу этого, самостоятельная работа одними авторами определяется как метод обучения; другими – как прием учения; третьими – как форма организации деятельности обучающихся.

Обучающийся как субъект деятельности и как личность может быть успешен в том случае, если он обладает ярко выраженной и устойчиво проявляющейся склонностью к учебе, создающей прочную основу для сохранения положительно направленной и продуктивной по своим результатам активности личности.

Самостоятельная работа курсантов военного вуза в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности, на наш взгляд – это целенаправленная совокупность субъективных действий обучающихся, осуществляемая под непосредственным или опосредованным управлением педагога, направленная на освоение содержания образования и развитие самостоятельности личности [7].

Библиографический список

1. Барабанщиков А.В., Корочкин Б.П. Научно-педагогические основы повышения эффективности самостоятельной работы. *Организация и методика самостоятельной работы студентов*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 1979: 6 – 8.
2. Богомолов А.И. О.А. Кудрявцев. *Технологии профессионально-ориентированного обучения*: учебное пособие. Пенза: ПАИИ, 2006.
3. Порошин А.А. *Педагогическая система формирования у курсантов военно-учебных заведений готовности к активной самостоятельной работе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Саратов, 2000.

Организация данного процесса в современной военной образовательной организации направлена на обеспечение следующих видов самостоятельной работы курсантов: *репродуктивную*, предполагающую воспроизведение информации о различных свойствах изучаемого объекта посредством чтения литературы и её конспектирования, прослушивания и просмотр аудио-, и видеоматериалов, решения задач, выполнения тренировочных упражнений, тестов; *продуктивную*, требующую самостоятельного приобретения знаний, заключающуюся в поиске информации в справочных изданиях, справочно-правовых системах, в выполнении графической работы, составлении таблиц; *творческую*, обеспечивающую перенос знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях, условиях по составлению новых программ принятия решений, выработку гипотетического аналогового мышления в рамках подготовки проектов, рецензирования, подготовки к участию в конференциях, творческих конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, выполнения выпускной квалификационной работы.

Изучение специальной литературы по данной проблеме, ретроспективный анализ деятельности военных образовательных организаций, собственный педагогический опыт позволил нам выявить специфические особенности организации самостоятельной работы курсантов военных вузов в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности. К ним мы относим:

Во-первых, четкую и строгую временную регламентацию, отводимую на самостоятельную работу обучающихся, которая предусматривается учебным планом. Содержание самостоятельной работы курсантов закрепляется в рабочих программах учебных дисциплин и направлено на расширение и углубление знаний по данным курсам. В рабочих программах дисциплин устанавливаются тематические блоки, ориентированные во времени, для каждого из которых определены все необходимые виды занятий, объем самостоятельной работы, список рекомендуемой литературы. Самостоятельная работа организуется в часы, отведенные расписанием дня, в специально закреплённых за учебными группами аудиториях, читальных залах, учебно-методических кабинетах, специализированных классах.

Во-вторых, ограничение возможностей для самостоятельной работы у обучающихся рамками конкретной военной образовательной организации и представленным в ней библиотечным фондом. Несмотря на то, что библиотека военного вуза вносит значительный вклад в процесс подготовки к будущей профессиональной деятельности курсантов, предоставляет доступ к основному информационным образовательным ресурсам, информационной базе данных, в том числе библиографической, в ней находится, как правило, только литература с грифами секретности по специальным дисциплинам, изучаемым в вузе.

В-третьих, исходя из особенностей организации учебного процесса в военном вузе (выполнение хозяйственных работ, несение службы суточного наряда, осуществляемых дежурными подразделениями по графику, или наряда вне очереди за служебные нарушения; мероприятий, подготовка и проведение которых регламентированы приказами руководителя военной образовательной организации) осуществляется отрыв обучающихся не только от самих учебных занятий, но и непосредственно от самой самостоятельной работы.

В-четвертых, организация самостоятельной работы обучающихся в военном вузе зависит от значительной дифференциации уровня знаний курсантов, их адаптации к военной службе, новому коллективу, с которым их связывает совместное проживание и быт. Обучение в военной образовательной организации требует от курсантов большего, по сравнению со студентами гражданских вузов, психологического и эмоционального напряжения. Реализация данного процесса предполагает следующую логику построения: от расширения и закрепления знаний и умений, приобретаемых курсантом на младших курсах на традиционных формах занятий до развития творческого потенциала обучающегося, проявления его профессиональной направленности, выраженного военно-профессионального сознания и мышления на старших курсах.

4. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
5. Пидкасистый П.И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы её классификации. *Проблемы активизации самостоятельной работы студентов*. Пермь, 2000.
6. Дайри Н.Г. О сущности самостоятельной работы. *Народное образование*. 1963; 5: 34 – 56
7. Розин А.А., Розина Е.А. *Принципы организации самостоятельной деятельности курсантов в военном вузе. Научный форум: Педагогика и психология: сборник статей по материалам XII междунар. науч.-практ. конф.* Москва: Издательство «МЦНО», 2017; 10 (12): 116 – 120.

References

1. Barabanshikov A.V., Korochkin B.P. Nauchno-pedagogicheskie osnovy povysheniya `effektivnosti samostoyatel'noj raboty. *Organizaciya i metodika samostoyatel'noj raboty studentov: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva, 1979: 6 – 8.
2. Bogomolov A.I. O.A. Kudryavcev. *Tehnologii professional'no-orientirovannogo obucheniya: uchebnoe posobie*. Penza: PAII, 2006.
3. Poroshin A.A. *Pedagogicheskaya sistema formirovaniya u kursantov voenno-uchebnykh zavedenij gotovnosti k aktivnoj samostoyatel'noj rabote*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Saratov, 2000.
4. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1997.
5. Pidakasistij P.I. Suschnost' samostoyatel'noj raboty studentov i psihologo-didakticheskie osnovy ee klassifikacii. *Problemy aktivizacii samostoyatel'noj raboty studentov*. Perm', 2000.
6. Dajri N.G. O suschnosti samostoyatel'noj raboty. *Narodnoe obrazovanie*. 1963; 5: 34 – 56
7. Rozin A.A., Rozina E.A. Principy organizacii samostoyatel'noj deyatel'nosti kursantov v voennom vuze. *Nauchnyj forum: Pedagogika i psihologiya: sbornik statej po materialam XII mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* Moskva: Izdatel'stvo «MCNO», 2017; 10 (12): 116 – 120.

Статья поступила в редакцию 13.03.18

УДК 378-057.876:72.034(450)7:786Скарлатти

Savina O.V., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: oliaole@mail.ru

Seregina T.N., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: tns-2009@mail.ru

Slepikina Yu.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),

E-mail: junona2006@mail.ru

Faterina A.V., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: faterina@list.ru

LEARNING THE STYLISTIC FEATURES OF DOMENICO SCARLATTI'S KEYBOARD SONATAS IN CONTEXT OF MUSIC PERFORMANCE TRAINING IN HIGHER SCHOOL.

The article considers some practical aspects of learning the stylistic peculiarities of Domenico Scarlatti's keyboard sonatas that are instrumental "embodiment" of stylistic face of the baroque musical culture. The authors prove the importance of mainstreaming Domenico Scarlatti's sonatas into today's higher school students' academic stock of plays and present its artistic and pedagogical significance. The authors discuss some stylistic features of Domenico Scarlatti's keyboard creative work, analyze a genre genesis, specifics of musical shape forming, metre rhythm: they focused on peculiarities of fortepiano music performing, methods of phonation, runs, articulation, finger notation during Domenico Scarlatti's music performing. Also, the authors disclose an interaction between learning stylistic peculiarities of Domenico Scarlatti's keyboard sonatas and a need of a student's piano playing skills developing.

Key words: clavier sonatas by D. Scarlatti, coarse form, sound production, metrorhythm, small and large technique, ornamentation, dynamics, articulation, fingering.

O.V. Савина, доц. каф. музыкознания и фортепиано, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: oliaole@mail.ru

Т.Н. Серегина, доц. каф. музыкознания и фортепиано, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: tns-2009@mail.ru

Ю.В. Слепкина, канд. пед. наук, доц. каф. музыкознания и фортепиано, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: junona2006@mail.ru

А.В. Фатерина, доц. каф. музыкознания и фортепиано, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: faterina@list.ru

ОСВОЕНИЕ СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КЛАВИРНЫХ СОНАТ Д. СКАРЛАТТИ В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В данной статье представлены практические аспекты освоения стилистических особенностей клавирных сонат Доменико Скарлатти, выступающих инструментальным воплощением стилистических особенностей музыкальной культуры эпохи барокко. Обосновывается важность включения сонат Д. Скарлатти в учебный репертуар студентов-музыкантов вуза в контексте формирования профессиональных музыкально-исполнительских компетенций, раскрывается их художественно-педагогическая значимость. Рассматриваются стилистические признаки клавирного творчества Д. Скарлатти, анализируются жанровые истоки, специфика формообразования, метроритма. Акцентируется внимание на особенностях исполнительской фортепианной техники, приемов звукоизвлечения, мелизматике, артикуляции и аппликатуры при исполнении музыки Д. Скарлатти. Авторы последовательно раскрывают взаимосвязь освоения стилистических особенностей клавирных сонат Д. Скарлатти с необходимостью совершенствования специальных пианистических навыков.

Ключевые слова: клавирные сонаты Д. Скарлатти, крупная форма, звукоизвлечение, метроритм, мелкая и крупная техника, орнаментика, динамика, артикуляция, аппликатура.

Модернизация отечественного высшего профессионального образования определила пути совершенствования подготовки музыкантов различного профиля в системах бакалавриата и магистратуры. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) отражается внедряемый в вузах в настоящее время компетентностный подход. Компетентностно-ориентированное профессиональное образо-

вание базируется на ключевых и профессиональных компетенциях, требующих обновления предметного содержания обучения и новых педагогических технологий его осуществления. Предлагаемый набор компетенций инициирует формирование и развитие музыканта высокого профессионального уровня, имеющего наряду с общекультурной, культурологической, искусствоведческой, качественную музыкально-исполнительскую подготовку.

За весь период обучения в вузе каждый студент осваивает довольно большой репертуар музыкальных произведений отечественных и зарубежных композиторов. Формирование инструментально-исполнительской компетенции будущего выпускника предполагает развитие его инструментального мышления, понимания исполнительских особенностей и задач интерпретации музыки разных исторических эпох и художественных стилей [1].

Среди широко осваиваемых в фортепианной практике музыкально-исторических стилей находятся классицизм, представленный творчеством Й. Гайдна, В. А. Моцарта и Л. Бетховена, романтизм – в богатом соцветии композиторов разных западноевропейских национальных школ, музыкальные произведения русских композиторов. Гораздо меньше студентам удаётся узнать и освоить в практической исполнительской деятельности музыки предшествующих классицизму эпох, в частности – эпохи барокко.

Для целостного постижения и инструментального воплощения стилистических особенностей музыкальной культуры эпохи барокко необходимо расширение репертуарных границ. Одной из самых интересных и своеобразных страниц искусства первой половины XVIII века является творчество Доменико Скарлатти, основное наследие которого составили клавирные сонаты.

Клавирные сонаты Д. Скарлатти представляют собой весьма характерное явление музыкального искусства барокко. Они разнообразны по жанрам, формам и изложению: некоторые из них можно сравнить с этюдами, пьесами, полифоническими произведениями. Композитор использовал новые для своего времени принципы изложения и развития тематического материала, что стало фундаментом сонатной формы зрелого классицизма. По своему художественному содержанию и исполнительским задачам клавирные произведения Д. Скарлатти содержат значительный потенциал музыкально-эстетического и технического развития исполнительской культуры будущих педагогов-музыкантов. Изучение клавирных сонат итальянского мастера, безусловно, будет способствовать воспитанию у студентов хорошего вкуса, поможет формированию пианистических качеств, даст возможность приобщиться к стилю музыкального искусства XVIII столетия, что, несомненно, необходимо для гармоничного развития молодых музыкантов.

Произведения *крупной формы* изучают на протяжении всего периода обучения. При изучении сонат Д. Скарлатти обучающиеся имеют возможность познакомиться и осознать специфику исполнения старинной музыки. Разнообразие форм и содержания опусов композитора даёт преподавателю возможность гибко использовать их в педагогическом репертуаре, к тому же произведения Д. Скарлатти насыщены множеством пианистических трудностей. Разнообразие технических формул, их непрерывно чередующиеся элементы делают сочинения композитора особенно полезными для стабилизации техники, развития её качества.

Виртуозные черты сонат Д. Скарлатти, несомненно, связаны с педагогическим назначением этих сочинений. Сам автор объединил изданные им сонаты названием «Упражнения» («*Essercizi*»), и, как свидетельствует цитируемое предисловие, видел в них средство для приобретения «уверенности при игре на клавишном инструменте». А.Д. Алексеев в книге «Клавирное искусство» пишет: «Являясь примером органичного сочетания «искусство» задания с высокохудожественным содержанием, сонаты Скарлатти могут считаться исторически одним из наиболее ранних образцов так называемого художественного этюда» [2, с. 60].

В своих произведениях композитор использует сложные фигурационные узоры и различные штрихи, полиритмию, двойные ноты *legato* и *staccato*, большие пласты октавной фактуры в быстрых темпах, скачки – все это требует от исполнителя отличной техники, культуры звука, блеска, тонкого вкуса. К.К. Розеншильд писал: «Всякий приём, всякая частность изложения у Д. Скарлатти выразительно оправданы. Когда посреди стремительного *allegro* в ритме танца какие-нибудь несколько нот вдруг резко и звонко забрасываются далеко в светлый верхний регистр – «поднебесье» инструмента, – они звучат там, как ликующие крики толпы над народным праздником, или реют, как птицы, над широким солнечным ландшафтом. В своих почти всегда очень быстрых темпах сонаты Д. Скарлатти воспринимаются первоначально крупным планом, и многие красоты ускользают от публики. Но стоит вслушаться в детальные изгибы фигурации или секвентного последования – и вам открывается целый мир художественно прекрасного. Пассажи блестящей фактуры не только изящны по

рисунку, но и насыщены экспрессивнейшими интонациями; целая стихия эмоций живёт и трепещет в них» [3, с. 261].

Сонаты Д. Скарлатти отличаются разнообразием структурных решений. Само название «соната» указывает на крупную форму, но не всегда это соответствует действительности. Скарлаттиевская соната – образец одного из ранних этапов развития старинной сонаты. В сочинениях композитора представлены все её развитые компоненты. Велико фактурное разнообразие каждой из партий – это и знакомые гаммообразные ходы, ломаные и длинные арпеджио, чёткие и резкие токатные движения. Такое слитное многообразие – одна из главных трудностей сонат Д. Скарлатти.

Звукоизвлечение на старинных клавишных инструментах во многом отличалось от особенностей игры на фортепиано. Фортепиано – инструмент, который обладает богатейшей динамической и звукоокрасочной палитрой. В связи с этим и техника пианиста рассчитана на гибкие, а подчас и внезапные переключения. Такое звукоизвлечение требовало включения в работу верхних частей рук, плечевого пояса, и наконец, всего корпуса. Движения пианиста должны быть очень гибкими и свободными.

Совершенно иные приёмы игры наблюдаются у исполнителей на старинных инструментах. Сила звука здесь не зависит от мощи удара. Основным способом исполнения является чисто пальцевая игра. Кисти рук музыканта, его локти, плечевой пояс должны при игре находиться в почти неподвижном, фиксированном состоянии. Требовалось добиваться независимости движения каждого пальца. Большое внимание уделялось лёгкости движений.

Очень важной являлась соразмерность, гармоничность движений. Считалось, что «красивое туше на клавишине в первую очередь основывается на таком «парении» обеих рук над клавиатурой, при котором не ощущалось бы ни усилий, ни препятствий: чтобы движения рук вызывали бы удовольствие не меньшее, чем само звучание» [4, с. 20]. Такая гармоничность игры достигалась с помощью большой экономии движений. Важно отметить, что движения пальцев при исполнении разных штрихов (*staccato*, *legato* или *non legato*) были в принципе одинаковыми. Никакого специального приёма, характерного для взятия определённого звука, не существовало. Что же касается динамических оттенков – вопрос весьма сложен, так как композиторы того времени динамику не выписывали. Считалось, что любой музыкант должен уметь самостоятельно динамически расцвечивать свою игру.

Резкие динамические сдвиги обусловлены структурой формы (появлением нового тематического материала, внезапным изменением гармонии или поворотом развития – например, в разработке). Устойчивость формы подчёркивалась одинаковой динамикой экспозиции и репризы. Для исполнителя сонат Д. Скарлатти на фортепиано анализ фактуры будет играть первостепенную роль при определении динамического плана клавирного произведения.

Изучение сонат Д. Скарлатти в вузе позволяет совершенствовать определённые пианистические навыки, которые уже имеются у студентов к этому времени. Основными из них являются:

1. Ощущение целостности формы (знакомство со старосонатной формой).
2. Развитие пианистической техники.
3. Развитие метrorитмического чувства.
4. Усвоение способов исполнения орнаментики.
5. Овладение навыками использования контрастной динамики.
6. Освоение исполнения различных артикуляционных и аппликатурных приёмов.
7. Развитие музыкального слуха.

Большое художественно-педагогическое достоинство сонат Д. Скарлатти заключается, в первую очередь, в разнообразии их строения, в отсутствии столь частой стереотипности в области музыкальной формы. В клавирных произведениях композитора студенты могут познакомиться с особенностями старинной сонаты.

Структура и содержание сонат имеют многообразные решения. Д. Скарлатти создавал свои произведения в эпоху перехода от полифонии к гомофонно-гармоническому стилю. Сложность этого переходного периода в сочинениях композитора получила индивидуальное преломление. Получившие большое распространение на рубеже XVII–XVIII веков полифонические формы, такие как, fuga; ставшие уже традиционными фантазии, каприччо и вариации; сюиты, включающие разнообразные танцы, в

композициях Д. Скарлатти соединились в удивительном сплаве полифонических и гомофонно-гармонических приёмов. В результате у композитора встречаются сочинения, чуждые каких-либо связей с сонатной формой: сонаты № 11, 13 по своим техническим приёмам – настоящие этюды; № 12, 7, 16 – полифоничны; № 4, 5, 8, 9 – разнообразны по характеру пьесы; № 2, 3 – представляют собой сонатины, так как форма их построения не имеет чёткой двухчастной структуры; для сонат № 6, 10, 12, 15 уже характерна чёткая двухчастная структура старинной сонаты; соната № 32 – произведение с контрастным тематическим образованием внутри небольшой разработки. В этом сочинении можно увидеть предвестие будущего развёрнутого сонатного *allegro*. Знакомство с сонатами Д. Скарлатти расширяет объем знаний студентов в области специфики форм и жанров.

И.А. Окраинец отмечает, что для композитора *ритм* являлся важным компонентом музыки, вследствие этого сочинения итальянского мастера обладают большим потенциалом в развитии метроритмического чувства. «Протяжённость какой-либо одной мысли у Баха или Моцарта весьма значительна, и поэтому небольшие ритмические погрешности, отклонения в игре ученика не слишком катастрофичны для художественного целого. У Д. Скарлатти же афористичность и тонкая эскизность грозят обернуться под руками ученика, при отсутствии единого ритмического стержня, обыкновенной «болтливостью». В ритмическую ровность музыки Д. Скарлатти никогда не должно вклиниваться чуждое ей *rubato*. Выдержанная фермата у Д. Скарлатти (чаще между разделами цикла переход от экспозиции к разработке или от разработки к репризе) требует также известной осторожности, должна использоваться без внезапности, но и без замедления» [5, с. 171].

Большое значение в сонатах Д. Скарлатти имеет *метро-ритм*. Поскольку большая часть сочинений композитора написана в быстрых темпах (*Allegro*, *Presto*), за единицу пульсации лучше брать целый такт и не дробить его на доли. Это поможет в создании целостности формы. Композитор использует в своих сонатах практически все известные в настоящее время ритмо-формулы, от простых (сонаты № 2, 3, 10 и т. д.) до сложных (сюита №14 (аллеманда, сарабанда и т. д.)). Он применяет триоли, пунктирный ритм, различные сочетания ритмически мелких длительностей.

Произведения Д. Скарлатти насыщены множеством пианистических трудностей. Разнообразие технических формул, их непрерывно чередующихся элементов делают его сочинения особенно полезными для стабилизации моторики студентов, развития её качеств. Наиболее часто композитор использует *мелкую технику*. Она отлично соответствует богатому изобилию движения в музыке. Здесь и ритмически размеренные гаммообразные пассажи; частые поделенные между двумя руками (сонаты №№70, 15); различные сочетания длинных арпеджио, переходящих из одной руки в другую (сонаты № 2, 5).

Наряду с мелкой техникой в сонатах Д. Скарлатти в огромном изобилии представлена и *крупная техника*. Этот вид фортепианной техники, несомненно, расширит палитру технических умений и навыков молодых музыкантов, разовьёт и усовершенствует их пианизм. Из элементов крупной техники Д. Скарлатти использует аккорды (сонаты № 32, 71), октавы (соната №76); двойные ноты (сонаты № №7, 16, 82). Довольно часто употребляет Д. Скарлатти приём *martellato* (соната №98) и репетиции (соната №15), что, несомненно, расширит технический потенциал студентов в области репетиционной техники и будет способствовать укреплению пальцев, развитию энергичного туше молоточкового ударного характера.

Сонаты композитора дают возможность обучающемуся познакомиться с различными видами *орнаментики* эпохи барокко и особенностями их исполнения. Как и в пьесах французских клавесинистов, в своих произведениях Д. Скарлатти использует много украшений. Обилие украшений в творчестве французских композиторов отразило черты галантного стиля рококо. Употребление таких их видов, как трели, форшлаги, морденты и особенно группетто, придавало мелодии, прежде всего, изысканность, утончённую прихотливость. Но, в отличие от французских клавесинистов, функция мелизмов у Д. Скарлатти чаще всего не орнаментальная, а синтаксическая. Многие цепочки украшений композитора, в первую очередь, связаны с мелодическим скольжением как способом придания движения [5]. Наиболее часто композитор использует такие виды мелизмов, как форшлаги (перечёркнутый, неперечёркнутый) (№ 32, 8); трели (№ 7, 8, 16), морденты (№ 4, 6, 15, 16).

Д. Скарлатти не оставил никаких указаний исполнения украшений в своих сочинениях. В этом случае следует обратиться к таблицам расшифровки украшений, составленным французскими клавесинистами. Это поможет объяснить принципы исполнения орнаментики и других национальных школ первой половины XVIII столетия, в частности, Д. Скарлатти.

В настоящее время редакторские расшифровки исполнения мелизмов в сочинениях композитора опираются на рекомендации американского пианиста-клавесиниста Ральфа Кирпатрика. В своих рекомендациях музыкант опирается на трактаты Агриколы, Тоци, Гаспарини, в которых зафиксирована практика исполнения мелизматике, исторически близкая практике самого Д. Скарлатти.

Художественные задачи исполнения мелизмов в произведениях композитора требуют от студентов такого качества их исполнения, как «упругость» и темпераментность. Надо учитывать, что мелизматика итальянского мастера придаёт музыкальной линии конструктивную ясность, подчёркивает характерные места в мелодии и гармонии.

Ответственным моментом в работе обучающихся над сонатами Д. Скарлатти является ясное воспроизведение динамического плана сочинений композитора. Исполнение музыки потребует от ученика активного слухового внимания, умения вслушиваться в мелодию и фактуру произведений и, исходя из этого, находить красочные динамические решения.

Изучение клавишной музыки способствует развитию умения пользоваться контрастной *динамикой* (*subito f*, *subito p*), характерной для эпохи Д. Скарлатти. Для этого периода времени были вовсе не свойственны термины «*rosso a rosso*», «*crescendo*» или «*diminuendo*», так как это противоречило динамике клавесина. Одной из характерных динамических особенностей исполнения старинной музыки является эффект эха, который был распространён вплоть до XVIII века. На клавесине он достигался за счёт сопоставления мануалов *forte* и *piano*. Но иногда эффект эха связывался не столько с уменьшением или увеличением силы звука, сколько с его переокраской, что достигалось с помощью использования специальных тембровых («лютневый», «фаготный» и др.) регистров.

Воспитание чувства меры в динамике станет также существенным моментом в музыкальном развитии студентов. При выборе силы звука нужно учитывать, что большинство произведений итальянского мастера отличаются прозрачностью фактуры, лёгкостью и быстрыми темпами. По поводу соотношения фактуры и динамики в сочинениях композитора И.А. Окраинец пишет: «У Скарлатти почти всегда фактурная плотность на протяжении всей пьесы примерно одинакова. Зато на каждом шагу встречаются резкие неподготовленные изменения диапазона, регистровые сближения и удаления, создающие своеобразную фактурную пульсацию на протяжении от одного до десяти тактов. Поэтому динамическая трактовка скарлаттиевского текста почти всецело зависит от понимания того, как он членится. При разнообразии эпизодов («масок»), такой характерной для Скарлатти, следует предпочесть одинаковость динамического рельефа аналогичных частей экспозиции и репризы» [5, с. 111].

Эффект «эха» появляется в том случае, когда композитор повторяет какую-либо фразу без изменений, полностью. Динамическое разнообразие возможно при появлении нового тематического материала или внезапном изменении гармонии. Устойчивость, компактность формы подчёркивается одинаковой динамикой экспозиции и репризы.

В произведениях Д. Скарлатти можно обнаружить большое ритмическое разнообразие, что обусловлено чертами виртуозности его сонат. Многие из них связаны с народными, танцевальными ритмами. Композитор часто использует разновидности трёхдольного метра (3/4; 3/8; 6/8; 12/8), что указывает на танцевальную жанровость его сочинений (№ 6, 7, 8, 9, 11, 12, 16).

Сонаты Д. Скарлатти помогают выработать различных штрихов (*non legato*, *staccato*, *legato*). Например, штрих *legato* штрих не свойственен механике клавесина. Звук выдерживался пальцем, а исполнение *legato* шло за счёт реального связывания звуков пальцами, применялись также подмены пальцев на одной клавише. Нужно учитывать, что *legato* на клавесинах, по сравнению с современными инструментами, не было таким глубоким и связным. Поэтому колоссальную роль играло искусство *артикуляции* – различные степени связывания и расчленения.

Значение артикуляции при исполнении сонат Д. Скарлатти определялось не только свойствами клавесина, но также общим значением артикулирования в творчестве старинных мастеров.

Здесь большое внимание следует уделить отчётливому произнесению мотивных образований, подчёркиванию в них «главной» ноты. В сочинениях Д. Скарлатти короткие лиги, как правило, объединяют 2, 3, 4 звука (более длинные встречаются реже) и не переходят через тактовую черту. Здесь важно найти убедительное произнесение мотива, наиболее отвечающее характеру произведения, установить межмотивные цезуры и определить меру их разъединения или связи. Сонаты композитора учат внимательному отношению к штрихам, искусному сопоставлению их в различных комбинациях.

С артикуляцией в тесной связи находится *аппликатура*. Старинная аппликатура на первый взгляд кажется примитивной и неудобной. Здесь нужно учитывать, что она выполняла не только чисто механическую функцию. Н.А. Копчевский говорил: «важной функцией старинной аппликатуры являлась точная передача фразировочных и артикуляционных деталей, что было особенно важно при игре на органе и клавесине, инструментах, в которых индивидуальное динамическое воздействие пальцев на клавишу отсутствовало и во многом компенсировалось изощрённой фразировкой с учётом индивидуального характера удара каждого пальца» [4, с. 67]. Благодаря постоянным переключиваниям пальцев, можно было передавать дыхание коротких мотивов, делать небольшие агогические акценты. Старинная аппликатура как нельзя лучше соответствует фактурным особенностям музыки прошлого и помогает исполнителю полноценно раскрыть её выразительные возможности.

Сочинения композитора прекрасно развивают музыкальный слух. Умение услышать мелодию и сопровождение, способность провести мелодический голос так, чтобы он не «потонул» в аккомпанементе, развивают мелодический слух. Стремление прочувствовать своеобразие и красоту ладогармонических оборотов и диссонансных аккордов, способствует развитию ладогармонического слуха.

В процессе изучения сонат Д. Скарлатти развивается и полифонический слух. В своих произведениях композитор довольно часто использует элементы имитационной полифонии (это одна из характерных черт скарлаттиевского творчества).

Своеобразную скарлаттиевскую полифонию трудно определить в рамки какого-нибудь одного определённого жанра. В сонате №16 – тональный план, расчленённость, размеры экспозиции, разработки и репризы идут от фуги. С фугой связан и метод разработки тематического материала. Соната № 7 больше всего напоминает инвенцию или жигу, в которой вся музыкальная ткань пропитана тематическими элементами. Вычленённые тематические элементы в сонате зачастую так малы и переходят из партии одной руки в партию другой так быстро, что исполнителю потребуется все его внимание, активизация слуха.

Работа над сочинениями Д. Скарлатти способствует накоплению слухового опыта студентов, осознанию и усвоению стилистических элементов инструментальной клавирной музыки барокко. Изучение языка клавирных сочинений композитора, особенностей мелодики, гармонии, формы, фактуры и т. д. является главной составляющей для характеристики барочного клавирного стиля.

Таким образом, добиваясь решения многочисленных задач, которые ставятся перед студентами, как исполнителями сочинений Д. Скарлатти, необходимо не терять из виду цель и главное направление усилий преподавателя – достигнуть художественно и стилистически убедительной интерпретации его музыки, как живого примера музыкального искусства эпохи барокко. Поэтому своевременное включение в репертуар произведений Д. Скарлатти обогатит студентов ценным опытом как в исполнительском (техническом) плане, так и в музыкально-эстетическом отношении.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 53.03.02 Музыкально-инструментальное искусство (уровень бакалавриата)*. Москва: Министерство образования и науки РФ, 2016.
2. Алексеев А.Д. *Клавирное искусство: очерки и материалы по истории пианизма*. Москва: Государственное музыкальное издательство, 1952.
3. Розеншильд К.К. *История зарубежной музыки: до середины XVIII века*. Вып. 1. Москва: Музыка, 1978.
4. Копчевский Н.А. *Клавирная музыка: вопросы исполнения*. Москва: Музыка, 1986.
5. Окраинец И.А. *Доменико Скарлатти. Через инструментализм к стилю*. Москва: Музыка, 1994.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 53.03.02 Muzykal'no-instrumental'noe iskusstvo (uroven' bakalavriata)*. Moskva: Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF, 2016.
2. Alekseev A.D. *Klavirnoe iskusstvo: ocherki i materialy po istorii pianizma*. Moskva: Gosudarstvennoe muzykal'noe izdatel'stvo, 1952.
3. Rozenshil'd K.K. *Istoriya zarubezhnoj muzyki: do serediny XVIII veka*. Vyp. 1. Moskva: Muzyka, 1978.
4. Kopchevskij N.A. *Klavirnaya muzyka: voprosy ispolneniya*. Moskva: Muzyka, 1986.
5. Okrainec I.A. *Domeniko Skarlatti. Cherez instrumentalizm k stilju*. Moskva: Muzyka, 1994.

Статья поступила в редакцию 13.03.18

УДК 378

Salakhbekov A.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Technology and Methods of Training, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru

Umaev A.U., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technology of Professional Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru

Gamzaeva M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technology of Professional Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru

THE SPECIFICS OF FORMING DRAWING-GRAPHIC SKILLS AT WORKSHOP LESSONS. In the article features of formation of drawing and graphic skills at workshop lessons are considered, such concepts as “reading of orthogonal projections”, “drawing up of orthogonal projections”, “reading of electronic circuits” are revealed. It is concluded that when drawing skills are formed at the lessons, appropriate conditions should be created: the vast majority of design projects developed by schoolchildren should be implemented in the corresponding products; each original design should be discussed in a group, what requires the proposed project to be properly designed.

Key words: feature, lesson, drawing and graphic skills, activity, workshop lessons.

А.П. Салахбеков, канд. пед. наук, доц. каф. технологии и методики обучения, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gamzaeva79@mail.ru

А.У. Умаев, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и технологий профессионального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gamzaeva79@mail.ru

М.В. Гамзаева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и технологий профессионального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gamzaeva79@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕРТЁЖНО-ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

В статье рассматриваются особенности формирования чертёжно-графических навыков на уроках технологии, раскрываются такие понятия как «чтение ортогональных проекций», «составление ортогональных проекций», «чтение электрорадиосхем». Сделан вывод о том, что при формировании чертёжно-графических навыков на уроках технологии следует создавать соответствующие условия: взять за правило: подавляющее большинство конструкторских проектов, разработанных школьниками, должно быть реализовано в соответствующих изделиях; каждая оригинальная конструкция должна обсуждаться в группе, что требует от автора надлежащего графического оформления предлагаемого проекта.

Ключевые слова: особенность, урок, чертёжно-графические навыки, деятельность, технология.

Чертёжно-графическая подготовка на уроках технологии органически связывается с изготовлением определенных изделий, предусмотренных учебной программой по технологии. Так, в начальных классах дети на уроках рисования рисуют контуры различных орнаментов, аппликаций и т. п. На уроках же технологии по этим контурам они изготавливают различные изделия из бумаги, картона, пластилина. При этом школьники учатся выполнять простейшие измерения, разметку с помощью линейки, чертить линии, пользуясь угольником и различными трафаретами.

В средних классах, овладев на уроках рисования и черчения навыком составления элементарных технических рисунков и чертежей, подростки используют и совершенствуют его на уроках технологии при оформлении своих конструкторских проектов, а также при построении эскизов обработки к технологическим картам.

Старшеклассники применяют усвоенные на уроках черчения навыки чтения и составления ортогональных проекций, электрических и кинематических схем для выполнения заданий по рабочим чертежам и монтажным схемам [1].

Эта объективно существующая органическая связь с производительным трудом создает возможность действенной мотивации школьников при обучении их чертёжно-графическим навыкам как на уроках рисования и черчения, так и на уроках технологии. Задача учителя – раскрыть эту связь, показать невозможность успешного овладения конструкторско-изобретательскими и организационно-технологическими умениями без усвоения соответствующих чертёжно-графических навыков. При этом следует создавать соответствующие условия.

Чтение ортогональных проекций. Данный вид чертёжно-графических навыков позволяет видеть объёмное в плоском, автоматически осуществлять в своём воображении необходимые масштабные преобразования. При этом как бы восстанавливается реальная объёмная структура представленного на чертеже предмета, к плоскостному изображению присоединяется третье измерение, т. е. глубина.

В зависимости от степени сформированности этого навыка процесс создания объёмного образа детали по ее проекциям приобретает различное психологическое содержание. У человека, который еще только овладевает им, построение объёмного образа носит развернутый, расчлененный характер и основывается на сознательном применении операций логического мышления. Сначала анализируются контур и пропорции каждой отдельной проекции. На основе такого анализа осуществляется синтез (объединение) этих элементов в объёмный образ общей формы предмета. Затем на этой базе анализируются уже отдельные детали чертежа. В итоге создается целостное и детализированное представление о том предмете, который должен быть получен в результате.

Совершенно по-иному читаются ортогональные проекции при полностью сформированном навыке. В этом случае вместо развернутого мыслительного построения объёмного образа происходит почти мгновенный автоматический его синтез. Пробегав глазами плоскостное изображение предмета на чертеже, специалист как бы непосредственно видит этот предмет в натуре, причем, в отличие от натурального восприятия, он получает одновременно и точную информацию о его размерах.

В обучении чтению ортогональных проекций выработан действенный арсенал дидактических приемов, включающий упражнения различных типов: на построение третьего вида по двум данным, на построение проекций по данному аксонометрическому изображению, на выполнение фронтальных разрезов, на построение аксонометрии по данным проекциям и т. п.

Любой из этих типов задач может быть модифицирован применительно к требованиям программированного обучения: ученику вместо самостоятельного построения определенных

чертежа по данным условиям предлагается ряд готовых альтернативных вариантов ответа, среди которых он должен выбрать наиболее правильный. Так, вместо построения третьего вида, который соответствовал бы двум наличным, предлагают найти этот вид среди нескольких представленных.

Отвечая, ученик выбирает то изображение, которое считается правильным, или, если обучение осуществляется с помощью соответствующего тренировочного устройства, нажимает на кнопку с той буквой (или цифрой), которой обозначен этот ответ. В обоих случаях ученик может немедленно его проверить. В первом случае ему достаточно заглянуть в раздел ответов программированного задачника, во втором проверка и подкрепление осуществляются либо с помощью какого-нибудь сигнала, либо автоматическим предъявлением очередного задания.

Составление ортогональных проекций. Навык чтения ортогональных проекций закрепляется, становится более совершенным, если параллельно с его применением учащиеся овладевают и обратным навыком – учатся составлять такие проекции. Такое изучение имеет и самостоятельное значение. Это важно для общей политехнической подготовки, а также для формирования у школьников конструкторско-изобретательских умений.

Правда, свои конструкторские проекты они оформляют, как правило, в виде технического рисунка, и этого оказывается вполне достаточно для их реализации. Но ведь нужно иметь в виду и более отдаленную перспективу развития их технического творчества, которая потребует от них навыка составления ортогональных проекций как наиболее точного средства передачи информации о трёхмерных (объёмных) объектах.

Разумеется, на уроках технологии не может ставиться задача отработки навыков обводки, требующих владения чертежными инструментами. Речь идет лишь о правильном построении эскизов ортогональных проекций. В решении этой задачи учащиеся опираются на выработанные в процессе чтения таких проекций привычные ассоциации между определенными объёмными формами и контурами плоскостных изображений. Следовательно, главным компонентом рассматриваемого навыка является анализ пространственных признаков предмета, прежде всего его формы. Как указывают А.Д. Ботвинников и Б.Ф. Ломов [1], при наблюдении с целью построения ортогональных проекций необходимо выйти за пределы единой точки зрения и как бы рассмотреть предмет в воображении с различных позиций, отвлекаясь, естественно, от его цвета, освещенности и главное, перспективных сокращений.

Основная трудность в овладении данным навыком связана с необходимостью расчленения видов «спереди», «слева» и «сверху», а также соотношения видимых и невидимых частей предмета. Как вспомогательное средство преодоления этих трудностей используется макет прямого трехгранного угла. На основании приведенных специальных исследований названные выше ученые рекомендуют в дополнение к этому средству использовать демонстрационный прием изменения видимой формы предмета путем его вращения.

Чтение электрорадиосхем. Этот навык занимает значительное место в трудовой политехнической подготовке старшеклассников, поскольку является важнейшим компонентом овладения основами электрорадиотехники, необходимым условием развития их конструкторско-изобретательского творчества.

На начальном этапе школьники изучают отдельные элементы электро- и радиотехнических устройств, т. е. знакомятся с внешним видом и назначением, принципами действия и техническими характеристиками микросхем, конденсаторов, сопротивлений, катушек индуктивности, датчиков и т. д.

На втором этапе рассматриваются взаимодействия отдельных элементов, а также физическая сущность процессов, которые происходят при функционировании электро- и радио-

технических устройств. В процесс обучения вводится, как один из самых существенных его объектов и средств, оперирование принципиальными схемами.

На третьем этапе учащиеся выполняют соответствующие практические задания: пользуясь принципиальными схемами, осуществляют монтаж и регулирование определенных технических устройств, ремонтируют их. Как показывает опыт, переход к третьему этапу связан со значительными трудностями сугубо психологического характера. Речь идет о том, что выполнение практических заданий по монтажу и наладке конкретных электро- и радиотехнических устройств выдвигает довольно высокие требования к активизации репродуктивного воображения учащихся. Пользуясь соответствующей принципиальной схемой, электротехник и радиотехник видят за тем или иным символом конкретный элемент данного устройства, а также те символы, которые принято не изображать, а просто постоянно помнить ввиду обязательности их присутствия в определенных частях принципиальных схем [2; 3].

Такой навык появляется не сразу. Даже те учащиеся, которые отличались высокой успеваемостью на первом и втором этапах, при выполнении практических заданий с реальными объектами испытывают существенные трудности в чтении и применении принципиальных схем.

Как показало специальное психологическое исследование, при неполном изображении электрических цепей, а также

близком расположении или особенно пересечении их друг с другом учащиеся затрудняются в восприятии элементов схем и установлении связи между ними. Естественно, это служит серьезным препятствием при решении технических задач с применением таких схем. В связи с указанными трудностями советуем учителям технологии постепенно подводить учащихся к чтению и практическому использованию схем, в которых применяются условные упрощения и частые взаимные пересечения линий. Кроме того, рекомендуется там, где возможно, заменять задания, предусматривающие пассивное рассмотрение схем, постановкой проблемных вопросов и задач, требующих их чтения.

Таким образом, при формировании чертёжно-графических навыков на уроках технологии следует создавать соответствующие условия. Во-первых, следует взять за правило: подавляющее большинство конструкторских проектов, разработанных школьниками, должно быть реализовано в соответствующих изделиях. Во-вторых, каждая оригинальная конструкция должна обсуждаться в группе. А это требует от автора надлежащего графического оформления предлагаемого проекта. В-третьих, влияние только что указанного требования намного возрастает, если время от времени реализация проектов поручается не их разработчикам, а другим ученикам, собственные проекты которых также выполняют одноклассники.

Библиографический список

1. Ботвинников А.Д., Ломов Б.Ф. *Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников*. Москва, 1979.
2. Салахбеков А.П., Магомаева С.П. Организационно-педагогические основы системы контроля качества профессионального образования. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. Махачкала, 2015; 1: 86 – 90.
3. Серебряный Э.Г. О некоторых особенностях чтения учащимися 9 класса электротехнических схем. *Вопросы Психологии*. 1984; 3.

References

1. Botvinnikov A.D., Lomov B.F. *Nauchnye osnovy formirovaniya graficheskikh znanij, umenij i navykov shkol'nikov*. Moskva, 1979.
2. Salahbekov A.P., Magomaeva S.P. Organizacionno-pedagogicheskie osnovy sistemy kontrolya kachestva professional'nogo obrazovaniya. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. Mahachkala, 2015; 1: 86 – 90.
3. Serebryanj E.G. O nekotoryh osobennostyah chteniya uchashchimsya 9klassa `elektrotehnicheskikh shem. *Voprosy Psihologii*. 1984; 3.

Статья поступила в редакцию 07.03.18

УДК 377

Khimich Zh.G., teacher, Mozdok Mechanical and Echnological College (Mozdok, Russia), E-mail: jannakrav@mail.ru

THE BASICS OF PROFESSIONAL PATRIOTISM IN MODERN EDUCATION. The article reveals the contents of the following concepts: "profession", "specialty", "patriotism". On the basis of the conducted research the notion "professional patriotism" is synthesized. Professional patriotism is based on not indifferent towards their profession, professional desire to grow, to improve constantly and to achieve new successes, glorifying your profession, specialty. The author concludes that in modern education it is necessary to pay attention not only to the formation of civil patriotism, but also to the formation of professional patriotism. It is necessary to begin from the moment of receipt in the educational organization. The article shows the necessity of identifying the pedagogical conditions of effective formation of patriotism in the professional students and develops methods of formation of professional patriotism through professional educational organizations.

Key words: **specialty, profession, patriotism, nationalism, education.**

Ж.Г. Химич, преп. ГБ ПОУ «Моздокский механико-технологический техникум», г. Моздок, E-mail: jannakrav@mail.ru

СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье раскрывается содержание следующих понятий «профессия», «специальность», «патриотизм». На основе проведённого исследования синтезировано понятие «профессиональный патриотизм». Автор делает вывод о том, что в современном образовании необходимо уделять внимание не только формированию гражданского патриотизма, но и формированию профессионального патриотизма. И это необходимо начинать с момента поступления в образовательную организацию. В статье обосновывается необходимость выявления педагогических условий эффективного формирования профессионального патриотизма у обучающихся. И разработки методики формирования профессионального патриотизма в рамках профессиональных образовательных организаций.

Ключевые слова: **специальность, профессия, патриотизм, национализм, образование.**

Согласно данным социальных опросов, проводимых среди абитуриентов, можно увидеть, что популярностью пользуются творческие профессии, профессии в сфере бизнеса и управления. Такие профессии, как повар, механик, пекарь, технолог, выбирают единицы. Но, несмотря на то что в современном мире

на смену человеку приходят роботы, эта замена возможна не во всех отраслях. В связи с этим возникает проблема: каким же образом повлиять на выбор современной молодёжи, привлечь внимание к таким специальностям, как «Технология хранения и переработки зерна», «Технология хлеба, кондитерских и ма-

каронных изделий». На государственном уровне проводятся различные мероприятия, которые ориентированы на популяризацию таких профессий как монтажник, механик, строитель, а именно: проведение конкурсов профессионального мастерства, установление дополнительных материальных поощрений. Но этого недостаточно. Огромную работу в этом направлении должны проводить образовательные организации.

На сегодняшний день понятие «профессиональный патриотизм» не сформулировано, но это не означает, что оно не имеет право быть. «Профессиональный патриотизм» представлен двумя составляющими – профессия и патриотизм.

Проанализировав труды различных авторов, можно сделать вывод о том, что понятие профессии пришло в наш язык из французского языка еще в конце 18 в., а в конце 19 в. появились различные его производные. В то время оно понималось как публичное заявление о своей деятельности, официальное указание своего занятия. Во французский язык этот термин пришел из латинского языка из словосочетаний «говорить публично». В дальнейшем этот термин подвергся детальной переработки и стал трактоваться как род деятельности, занятий, должность. В английском языке используется слово *occupation*, которое переводится как «занятие, род занятий; профессия» [1; 2].

В науке так и не сформировалась единого подхода к определению объекта термина «профессия». Согласно одной точки зрения, профессия характеризуется содержанием и характером труда, которые необходимы каждому для создания продукции (товара, оказание услуги) и особыми условиями производства конкретной отрасли, и особо акцентируется внимание на то, что наименование профессии определяется характером и содержанием работы или служебных функций, используемыми орудиями или предметами труда [3, с. 125 – 131].

Имеется противоположный взгляд, согласно которому объектом понятия профессии является не содержание труда, а то на что воздействуют в ходе трудовой деятельности [4, с. 16 – 24]. При этом объект будет включать в себя предмет, процесс, явление, то есть всё то, на что направлено воздействие человека в процессе осуществления трудовой деятельности в целях производства различных благ для удовлетворения своих потребностей либо являющихся товаром, предназначенным для реализации на рынке. Как видно из смысла определения понятие «объект труда» и «предмет труда» являясь, по сути, синонимами, однако первое более широкое по смыслу понятие, а второе имеет более конкретный характер [6, с. 267 – 271].

Исходя из логики понятие «профессия» можно трактовать с противоположных позиций. С одной стороны, оно относится к общим понятиям, поскольку включает в себя группу однородных явлений. С другой стороны, профессия – это собирательное понятие, так как относится к совокупности явлений, предполагаемых в качестве единого объекта. Иными словами, профессия в одной трактовке является общим понятием, а в другом понятием собирательным. Другими словами, профессия является собирательным понятием по отношению к входящим в нее специальностям, но общим понятием по отношению вообще всех профессий как таковых.

Проанализировав различные источники, содержащие понятия «профессия», можно сделать вывод, что под профессией понимается род трудовой деятельности человека, обладающего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы; род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником существования; основной род занятий, трудовой деятельности <http://www.asprof.ru/> – ¹⁹; продолжительная деятельность, имеющая определенную цель [5, с. 147].

На основе анализа вышеизложенного можно предположить, что профессия – это исключительный вид профессиональной деятельности, для реализации которого требуется наличия комплекса упорядоченных знаний, приобретенных умений, навыков, компетенций в результате профессионального обучения, среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного профессионального образования или в процессе осуществления трудовой деятельности. Однако в процессе получения среднего профессионального образования можно получить не только профессию, но специальность. Как правило, все авторы сводятся к тому, что специальность – это один из видов профессиональной деятельности. Но на основе анализа закона об образовании, федеральных государственных образовательных стандартов мы можем увидеть, что студенты в рам-

ках обучения по одной специальности могут освоить несколько профессий. Так, например, получая специальность «Технология хлеба, кондитерских и макаронных изделий» студент может освоить профессию пекаря, кондитера и другие. Тем самым видно, что понятие «специальность» шире понятия «профессия». И в тоже время это тоже вид профессиональной деятельности, для реализации которой требуется приобретения комплекса умений, знаний, практического опыта и освоения общих и профессиональных компетенций в рамках получения среднего профессионального или высшего образования.

Изучению вопроса становления, формирования, развития патриотизма посвящено много работ. Еще во времена Древней Руси говорили о том, что такое патриотизм. Мыслители тех времен придерживались идеи о том, что патриотизм – это целый комплекс взглядов, идей, которые придадут одухотворенность, благородство жизни русского народа. В основе патриотизма балы заложена идея отечественного объединения и согласия, идея защиты родной земли или края, идея Отчизны, идея морального долга перед человечеством, идея ответственности за судьбы Родины [7].

Во времена Петровской эпохи «патриотизм» рассматривался в контексте военно-профессиональной направленности как беспредельная преданность Отечеству, уважение и соблюдение воинских ритуалов, наград и чести мундира.

В античности термин «*Родина*» применялся к родному городу – Отечеству, но не к более обширным территориям; таким образом, термин *patriota* означал гражданина своего города – государства, хотя, например, чувство общегосударственного патриотизма сформировалась еще во времена греко-персидских войн, а римские писатели в своих первых произведениях описывали своеобразное чувство италийского патриотизма [8].

Во времена существования Римской империи патриотизм понимался в виде местного «полисного» патриотизма и имперского патриотизма. Полисный патриотизм формировался путем использования различных религиозных культов той или иной местности. Так, например римские императоры ради сплочения населения империи под руководством Рима пытались формировать культы популярные во всей империи, например путем обожествления императора. Противоположное содержание термин «патриот» было сформулировано во времена первых революций. Во Франции патриотами себя называли борцы с монархией, приверженцы республики. В те времена понятие «патриотизм» было тождественно понятию «национализм». При этом понятие нации имело этнический характер. В Америке в 18 веке понятие «патриот» было равнозначно понятию «революционер». С введением в оборот понятия «национализм», патриотизм стали противопоставлять национализму, как приверженность конкретной стране, территории, государству – приверженности человеческой общности, народу.

В России патриотизм не приравнивали к национализму, данные понятия всегда отделялись друг от друга. В толковом словаре В. Даля патриотизм трактуется как «любовь к отчизне». Проанализировав как трактовано понятие патриотизма в современных энциклопедических словарях можно сделать вывод, что патриотизм связывают с эмоциональным осознанием человека свое малой родины (места рождения данного индивида), его воспитания, детских и юношеских впечатлений, становления его как личности. В современной науке считают, что «патриотизм» состоит из следующих элементов: отношение человека к тому, как сложится судьба Родины, уважение к истории, к своим предкам, любовь к малой и большой Родине. Патриотизм, прежде всего, предполагает неравнодушное отношение человека к конкретным каждодневным делам для улучшения политического, экономического и военного положения Отечества.

Тем самым профессиональный патриотизм – это любовь к определенному виду профессиональной деятельности, для реализации которого требуется наличия комплекса упорядоченных знаний, приобретенных умений, навыков, компетенций формируемых с помощью различных педагогических инструментов в рамках профессионального образования.

Профессиональный патриотизм – это неравнодушное отношение к своему роду деятельности, желание профессионального расти, постоянно совершенствоваться и добиваться новых успехов, прославляя свою профессию, специальность.

Таким образом, профессиональный патриотизм – это новое понятие в современной науке, требующее дополнительного изучения. Профессиональный патриотизм является педагогической категорией, поскольку рассматривается педагогической

наукой. На сегодняшний день, необходимо решить следующие задачи:

1. Определить содержание профессионального патриотизма.
2. Сформулировать основные задачи, стоящие при формировании профессионального патриотизма.

3. Выявить современные педагогические условия, способствующие более эффективно формировать профессиональный патриотизм у обучающихся.

4. Разработать эффективную методику формирования профессионального патриотизма в рамках профессиональных образовательных организаций.

Библиографический список

1. Волошина И.А., Новиков П.Н. и др. *Понятие профессии в составе профессионально-трудовой и образовательной терминологии*. Available at: <http://www.asprof.ru/news/smi-o-ps/pub/124>
2. Исаков А. *Российский патриотизм сегодня*. Available at: <http://observer.materik.ru/>
3. Саенко Л.А. Становление системы защиты от безработицы в России. *Труд и социальные отношения*. 2011; 1: 16 – 24.
4. Саенко Л.А. Социальная ответственность учащейся молодежи: результаты исследования. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2015; 1 (46): 267 – 271.
5. Саенко Л.А., Бобрышов С.В. Методологическая оценка компетентностного подхода в подготовке специалиста. *Вестник Академии права и управления*. 2016; 43: 125 – 131.
6. Саенко Л.А. Деструктивные факторы профессиональной социализации. *Социально-гуманитарные и естественно-технические науки и вызовы современности*. Материалы международной научно-практической конференции. Ставрополь, 2017: 147 – 150.
7. Теория, методика и организация социально-культурной деятельности. Лисецкая Е.В. Available at: <http://docplayer.ru>
8. *Этнопсихологический словарь*. В.Г. Крысько. Москва: 1999: 101.

References

1. Voloshina I.A., Novikov P.N. i dr. *Ponyatie professii v sostave professional'no-trudovoj i obrazovatel'noj terminologii*. Available at: <http://www.asprof.ru/news/smi-o-ps/pub/124>
2. Isakov A. *Rossiiskij patriotizm segodnya*. Available at: <http://observer.materik.ru/>
3. Saenko L.A. Stanovlenie sistemy zaschity ot bezraboticy v Rossii. *Trud i social'nye otnosheniya*. 2011; 1: 16 – 24.
4. Saenko L.A. Social'naya otvetstvennost' uchashchiesya molodezhi: rezul'taty issledovaniya. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2015; 1 (46): 267 – 271.
5. Saenko L.A., Bobryshov S.V. Metodologicheskaya ocenka kompetentnostnogo podhoda v podgotovke specialista. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2016; 43: 125 – 131.
6. Saenko L.A. Destrukivnye faktory professional'noj socializacii. *Social'no-gumanitarnye i estestvenno-tehnicheskie nauki i vyzovy sovremennosti*. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol', 2017: 147 – 150.
7. Teoriya, metodika i organizaciya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti. Liseckaya E.V. Available at: <http://docplayer.ru>
8. *Etnopsihologicheskij slovar'*. V.G. Krysk'o. Moskva: 1999: 101.

Статья поступила в редакцию 10.03.18

УДК 378

Erikenova E.M., postgraduate, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia),
E-mail: klnp13@mail.ru

INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: BASICS AND METHODOLOGY. The article substantiates the importance of independent work of students in a university. The educational process in a university imposes specific, higher requirements for independent work, the need to obtain challenging, cross-cultural and professional competences. The formation of the ability of the individual student to self-organization, self-actualization, its ability to develop and implement yourself as a subject of education is one of the most important tasks of higher education school. The tasks of independent work of students are considered. The emphasis is on creative types of independent work. The dependence of the effective organization of independent work of students on methodological approaches is proved, the priority of which are subject-personal and activity-creative approaches.

Key words: independent work, types of independent work, subject of training, creative activity, subject-personal and activity-creative approaches.

Э.М. Эрикенова, аспирант, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск,
E-mail: klnp13@mail.ru

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: СУЩНОСТЬ И МЕТОДОЛОГИЯ

В статье обосновывается значимость самостоятельной работы студентов в вузе. Образовательный процесс в вузе предъявляет специфические, более высокие требования к самостоятельной работе, обусловленные необходимостью освоения студентами сложных общекультурных и профессиональных компетенций. Формирование способности личности студента к учебной самоорганизации, самоактуализации, его способности развивать и осуществлять себя в качестве субъекта образовательного процесса является одной из наиболее важных задач высшей школы. Рассматриваются задачи самостоятельной работы студентов. Делается акцент на креативных видах самостоятельной работы. Доказывается зависимость эффективной организации самостоятельной работы студентов от методологических подходов, приоритетными из которых являются субъектно-личностный и деятельностно-творческий подходы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, виды самостоятельной работы, творческая деятельность, субъектно-личностный и деятельностно-творческий подходы.

Исходя из требований соответствующих нормативных документов в сфере высшего образования, самостоятельная работа студентов представляет собой обязательный компонент образовательного процесса, так как данная форма учебной работы предназначена для закрепления и углубления полученных ранее знаний, умений, навыков. Актуализация вопросов самостоятельной работы в отечественной высшей школе обусловлена следующими тенденциями развития общества и образования: современные социокультурные реалии определяют необходимость

практической реализации идеи обучения в течение всей жизни, которая требует от студентов постоянного творческого самосовершенствования собственной личности; условия информационного общества детерминируют необходимость принципиальных изменений в организации образовательного процесса в вузе, которые характеризуются: общим сокращением аудиторной нагрузки, уходом от пассивного восприятия и усвоения лекционного материала и, как следствие, возрастанием роли самостоятельной работы студентов; базовый акцент в обучении постепенно

смещается с преподавания на учение, как самостоятельную работу студентов в вузе [1].

Самостоятельная работа студентов в образовательном процессе вуза в целом представлена совокупностью аудиторных и внеаудиторных занятий и заданий, которые обеспечивают эффективное освоение образовательной программы высшего образования в строгом соответствии с нормативными требованиями, предъявляемыми Федеральными государственными образовательными стандартами [2].

Самостоятельная работа студентов в вузе призвана решать следующие задачи:

- закрепление, расширение и углубление знаний, умений и навыков, приобретенных студентами в процессе аудиторных и внеаудиторных занятий, трансформацию обозначенных знаний, умений и навыков в стереотипы интеллектуальной и практической деятельности;
 - формирование дополнительных знаний, умений и навыков по изучаемым дисциплинам;
 - развитие и формирование знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять научно-исследовательскую деятельность;
 - развитие учебной мотивации и соответствующих установок на полноценное освоение образовательной программы;
 - развитие учебной самостоятельности и инициативы, креативности мышления, способности к самоорганизации, самосовершенствованию и самореализации в образовательном процессе;
- Самостоятельную работу студентов классифицируют по следующим основаниям:
- по месту организации выделяют аудиторную и внеаудиторную;
 - по целям учебной дисциплины, сформулированных и обоснованных в рабочей программе;
 - по форме организации актуализируют индивидуальную и групповую самостоятельную работу студентов [3].

При классификации самостоятельной работы студентов в вузе важным является ее рассмотрение с позиции креативности. В этом контексте выделяют следующие виды:

Осуществление самостоятельной работы студентов в вузе, требует определения методологической основы ее организации. Такая методологическая основа представлена соответствующими подходами. Функциональное значение методологического подхода в педагогике состоит в построении авторской модели целостного анализа, понимания и соответствующей интерпретации педагогических явлений, фактов и событий. При этом важно понимать, что методологическая основа организации образовательного процесса всегда представлена определенной совокупностью методологических подходов [4].

Рассмотрим базовые методологические подходы к организации самостоятельной работы студентов в вузе.

Субъектно-личностный подход. Основными научными понятиями, которые определяют смысловое значение субъектно-личностного подхода к организации самостоятельной работы студентов в вузе, являются такие понятия, как «личность», «развитие личности», «субъект».

В современной науке интерес к личностной проблематике настолько выражен, что практически все гуманитарные, общественные науки актуализируют этот предмет исследования. Проблемы личности исследуются в рамках философского, социологического, этического, психологического и педагогического знания.

В психологии существует множество определений личности, обобщив которые можно констатировать, что понятие личности имеет выраженный социальный контекст и трактуется в качестве конкретного субъекта деятельности, познания и общения в совокупности его (субъекта) индивидуальных свойств и социально значимых черт.

Развитие, как полагают современные авторы, представляет собой основной способ личностного бытия. Развитие личности проявляется в основной потребности человека в любой деятель-

Таблица 1

Виды самостоятельной работы студентов вуза по степени её креативности

Вид самостоятельной работы	Характеристика вида самостоятельной работы
Самостоятельная работа по образцу	<i>Низкий уровень учебной самостоятельности студентов.</i> Данный тип деятельности основан на трансляции традиционного метода решения проблемы в аналогичную или почти аналогичную учебную ситуацию. Подобная работа осуществляется с использованием алгоритмов, которые ранее продемонстрировал преподаватель и опробовали студенты при решении предыдущих учебных задач. Таким образом, при выполнении самостоятельной работы по образцу, студенты совершают прямой перенос уже известного способа решения в схожее внутрипредметное проблемное поле. В этом случае учебная деятельность обучающихся ориентирована на овладение базовым комплексом методов самостоятельной работы. Сущностная возможность такого овладения основана на принципиальном сходстве условий решения поставленной и ранее известной задачи, а целесообразность использования методов решения детерминирована или условиями поставленной учебной задачи, или рекомендациями преподавателя. Таким образом, самостоятельная работа по образцу создает необходимые условия для формирования у студентов базовых умений и навыков для её осуществления в учебных ситуациях.
Самостоятельная работа реконструктивно-вариативного типа	<i>Пороговый уровень учебной самостоятельности студентов.</i> Самостоятельная работа реконструктивно-вариативного типа способствует осмысленному переносу полученных знаний в типовые ситуации, учит студентов анализировать событийные реалии, факты и феномены, создает необходимые условия для развития познавательной деятельности обучающихся, для формирования у них системы приемов и методов познания объективной реальности.
Эвристическая самостоятельная работа	<i>Продвинутый уровень учебной самостоятельности студентов.</i> Эвристическая самостоятельная работа обуславливает возможность раскрытия творческого потенциала личности обучающихся. Выполнение такой работы позволяет студентам осуществлять непрерывный поиск новых решений поставленных задач, обобщать и систематизировать полученные знания, переносить их в нестандартные учебные ситуации.
Внутрипредметная и межпредметная исследовательская самостоятельная работа	<i>Высокий уровень учебной самостоятельности студентов.</i> Такая деятельность занимает высшую ступень в иерархии самостоятельной работы обучающихся в вузе. Выполнение подобной самостоятельной учебной деятельности, требует способности студентов к преобразованию знаний и методов решения поставленных учебных задач, самостоятельной творческой разработки новых алгоритмов решения проблем. Самостоятельная работа обозначенного типа традиционно представлена познавательными задачами, условиями которых являются: анализ необычных ситуаций; выявление характерных признаков учебных проблем, возникающих в таких ситуациях; самостоятельный поиск методов исследовательской разработки этих проблем; выбор из уже известных способов исследовательской учебной деятельности наиболее рациональных, их модификация в соответствии с условиями учебной ситуации [2; 3].

ности (учебной, трудовой) постоянно выходить за пределы своих возможностей, достигая при этом новых рубежей своего самосовершенствования. Важным при этом является стремление человека проецировать свою личность в будущее, которое переживается им в качестве желания достигать жизненных целей и социокультурных идеалов.

Анализ взглядов отечественных исследователей в сфере проблемного поля развития личности позволяет констатировать следующее: общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности всегда обусловлено взаимоотношением человека и социума; взаимодействие человека с обществом обуславливает два типа личностного становления. Первый тип определяется объективным социальным контекстом развития, который детерминирует адаптивное человеческое поведение, в ходе которого личность интериоризирует объективные социокультурные ценности (в педагогическом значении такие ценности представлены содержанием образовательного процесса). В свою очередь, второй тип становления личности проявляется в самореализации человека в социуме, через соответствующую экстериоризацию новых социокультурных ценностей. В педагогическом значении второй тип развития личности предполагает творческую самореализацию обучающегося в условиях образовательного процесса; развитие личности человека детерминировано системой различных деятельностей (прежде всего учебной и профессиональной) [5]. Сказанное позволяет сформулировать следующий вывод: развитие личности студента высшей школы представляет собой непрерывный процесс становления его готовности к профессиональному самосовершенствованию в соответствии с учебными задачами разной сложности, в том числе более сложными, по сравнению с предыдущими. Развитая личность будущего специалиста предполагает его владение профессионально обусловленными знаниями и соответствующими способами творческой профессиональной деятельности, эмоционально-чувственное отношение к социокультурному миру, сформированную мотивацию к непрерывному личностному самосовершенствованию. Именно формирование способности личности студента к учебной самоорганизации, самоактуализации, его способности развивать и осуществлять себя в качестве субъекта образовательного процесса является одной из наиболее важных задач высшей школы. Присвоение субъектом образовательного процесса социокультурных ценностей выступает в качестве внутреннего самоопределения будущего специалиста, соответствующего развития его творческих способностей, что обуславливает возможность его личности для постоянного объективирования себя на более сложных уровнях по отношению к своей будущей профессии. Этот высший уровень профессионального самоопределения характеризуется тем, что личность будущего специалиста формирует в себе способность вносить собственные профессиональные вклады в социокультурный мир.

Следующим методологическим подходом к организации самостоятельной работы студентов вуза является **деятельностно-творческий подход**. Рассмотрим в этой связи базовую категорию деятельности. Обращение к работам отечественных авторов позволяет выделить основные сущностные характеристики обозначенной категории: деятельность трактуется в качестве специфической активности человека, она (деятельность) обусловлена индивидуальными и общественными потребностями. Деятельностная активность проявляется в: а) избирательности и направленности и б) в адаптивно-репродуктивных или творческо-продуктивных психических процессах личности; деятельность имеет предметный характер, так как направлена на предмет (объект), изменяемый в процессе деятельности. Необходимо понимать, что процесс изменения деятельностного предмета, предполагает изменение и самого субъекта, который развивается как личность; в структуре деятельности актуализируется системообразующий компонент, — ее цель, которую обуславливают человеческие мотивы, детерминированные личностными и общественными потребностями, а также содержание и технология достижения деятельностной цели [6].

Цель решения собственно учебной задачи предполагает изменение действующей личности, при этом учебная деятельность не завершается, переходя на свой новый цикл. В целом Д.Б. Эль-

конин дал определение учебной деятельности следующим образом: учебную деятельность следует трактовать в качестве деятельности направленной, имеющей своим содержанием овладение обучающимися обобщенными методами действий в области научных категорий и понятий. Учебная деятельность побуждается адекватными мотивами, связанными со стремлением к собственному росту, собственному совершенствованию [7].

Отечественные исследователи выделяют в учебной мотивации внешние и внутренние мотивы. В частности, В.И. Чирков в качестве внешних учебных ситуационных мотивов, обусловленных организацией и осуществлением образовательного процесса, выделил педагогические воздействия преподавателя на личность студентов. В крайней актуализации, такие воздействия обусловлены ориентацией преподавателя на авторитарное внешнее управление учебной деятельностью студентов, которое не предполагает возможность проявления ими учебной самостоятельности, инициативы и творчества. В идеале основа эффективной учебной деятельности должна быть представлена прежде всего внутренними учебными мотивами, когда познавательная потребность обучающегося отражается и проявляется в деятельностном предмете, обуславливая внутренний интерес личности студента к процессу обучения, к творческой реализации своей личности в учении [8].

Обратимся теперь к понятию творческой деятельности. По мнению отечественных авторов, в определённых ситуациях деятельности (в том числе учебная) может быть репродуктивной, адаптивной, в других — продуктивной, творческой. Анализируя сущностные характеристики явления творчества, практически все исследователи актуализируют его самую важную черту — новизну полученного конечного результата. Таким образом, творчество представляет собой человеческую деятельность, при которой создается что-то новое, при этом важно, что новизна проявляется в объективном (новая вещь внешнего мира) и субъективном (новые личностные образования) значениях [9]. Таким образом, в качестве результатов учебного творчества могут выступать как материальные социокультурные явления, так и духовные ценности, обусловленные развитием сущностных сил личности студента. Проблему учебного творчества студентов в вузе правомерно рассматривать в контексте взаимообусловленности репродуктивной и продуктивной учебной деятельности и, как следствие, адаптивно-нормативного и ситуационно-преобразующего типов учебного поведения.

Таблица 2

Типы поведения и их характеристика

Тип поведения	Характеристика типа поведения
Адаптивно-нормативное учебное поведение	Такой тип поведения реализуется в условиях репродуктивной учебной деятельности студентов, так как является внешне детерминированным уже известными знаниями, традициями, стандартными приемами деятельности и т.д.
Ситуационно-преобразующее учебное поведение	Подобный тип поведения имеет преобразующее значение, так как реализуется в рамках продуктивной учебной деятельности студентов, обусловленной их способностью к воображению, фантазии, умением посмотреть на учебную проблему с нестандартного ракурса и т.д.

По мнению отечественных авторов, подлинное учебное творчество возникает в точке перехода одного типа учебного поведения в другой [9]. Таким образом, в целом эффективность самостоятельной работы студентов в вузе зависит от методологической основы ее организации, в качестве которой выступают субъектно-личностный и деятельностно-творческий подходы.

Библиографический список

1. Щербакова Е.В. Самостоятельная работа студентов как важнейшая составляющая организации учебного процесса в вузе. *Молодой учёный*. 2010; № 8; Т. 2.

2. Клушина Н.П. Организация самостоятельной работы магистрантов в процессе обучения. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2016; 3 (54): 161 – 166.
3. Меренков А.В., Кунышников С.В., Гречухина Т.И. и др. *Самостоятельная работа студентов, формы критерии оценки: учебное пособие*. Екатеринбург, 2016.
4. Бобрышов С.В. *Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография*. Ставрополь, 2006.
5. Абульханова-Славская К.А. *Деятельность и психология личности*. Москва, 1980.
6. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. 2-е изд. Москва, 1977.
7. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды*. Москва, 1989.
8. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека. *Вопросы психологии*. 1996; 3: 43 – 51.
9. Дружинин В.Н. *Психология общих способностей*. 3-е изд. Санкт-Петербург, 2007.

References

1. Scherbakova E.V. Samostoyatel'naya rabota studentov kak vazhnejshaya sostavlyayuschaya organizacii uchebnogo processa v vuze. *Molodoj uchenyj*. 2010; № 8; T. 2.
2. Klushina N.P. Organizaciya samostoyatel'noj raboty magistrantov v processe obucheniya. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2016; 3 (54): 161 – 166.
3. Merenkov A.V., Kun'schikov S.V., Grechuhina T.I. i dr. *Samostoyatel'naya rabota studentov, formy kriterii ocenki: uchebnoe posobie*. Ekaterinburg, 2016.
4. Bobryshov S.V. *Istoriko-pedagogicheskoe issledovanie razvitiya pedagogicheskogo znaniya: metodologiya i teoriya: monografiya*. Stavropol', 2006.
5. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Deyatel'nost' i psihologiya lichnosti*. Moskva, 1980.
6. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. 2-e izd. Moskva, 1977.
7. El'konin D.B. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva, 1989.
8. Chirkov V.I. Samodeterminaciya i vnutrennyaya motivaciya povedeniya cheloveka. *Voprosy psihologii*. 1996; 3: 43 – 51.
9. Druzhinin V.N. *Psihologiya obschih sposobnostej*. 3-e izd. Sankt-Peterburg, 2007.

Статья поступила в редакцию 06.03.18

УДК 377

Alikhanova S.A., Cand. of Sciences (Political Studies), senior lecturer, Department of Social and Humanitarian Disciplines, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: 5021976@mail.ru

FEATURES OF THE PERSONAL-ORIENTED APPROACH IN TEACHING SOCIOLOGY. The personal-oriented approach first of all implies changes of educational paradigms taking into account the capabilities and needs of the individual. The education system must take into account the abilities and needs of an individual. Modern educational systems are focused on differentiation, taking into account all sorts of qualities and properties of the individual. Personally oriented education is teaching, taking into account the personal inclinations, abilities and abilities of the student, with the use of advanced pedagogical and information technologies aimed not only at mastering certain knowledge, skills, but also in developing the personality in a student. Personally oriented education places the learner in the center of the training – his motives, goals, unique psychological character.

Key words: personality-oriented approach, personality, subject, education, training, educational and methodical method.

С.А. Алиханова, канд. полит. наук, доц. каф. социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: 5021976@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ СОЦИОЛОГИИ

Личностно-ориентированный подход подразумевает, прежде всего, смену образовательных парадигм с учетом возможностей и потребностей человека. Система образования обязана принимать во внимания способности и потребности личности. Современные образовательные системы ориентированы на дифференциацию с учетом всевозможных качеств и свойств личности. Личностно-ориентированное обучение – это обучение, с учётом личных задатков, возможностей и способностей учащегося, с применением передовых педагогических и информационных технологий направленных не только на овладения определенных знаний, умений, навыков, но и на развитие личности учащегося. Личностно ориентированное образование ставит в центр обучения самого обучающегося – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, личность, субъект, образование, обучение, учебно-методический приём.

В последние десятилетия личностно-ориентированный подход достаточно успешно покоряет образовательное пространство России.

Современная жизнь диктует особые требования к преподавателям накладывая особую ответственность их за обучение высокоинтеллектуальных специалистов с высоким уровнем свободы мышления и самосознания. Общество предъявляет сложные требования к повышению качества образовательного процесса. Центральной фигурой является учащийся как личность. Все остальные участники, в том числе и учитель, лишь помогают становлению личности учащегося, целенаправленно обеспечивают его возрастное развитие с учетом природных предпосылок, устремлений, склонностей и способностей. По этой причине в образовании последние десятилетия все более настойчиво говорят о применении в процессе преподавания интерактивного, личностно-ориентированного обучения.

Современные представления личностного подхода были сформулированы в 60-е гг. XX века представителями гуманистического направления психологии. По мнению, К. Роджерса,

А. Маслоу, Р. Мей, «полноценное воспитание возможно лишь в том случае, если школа будет служить лабораторией для открытия уникального «я» каждого ребёнка».

Понятие «личностно-ориентированный подход» в педагогике впервые начал использовать К. Роджерс. Основой личностно – ориентированного обучения являются принципы гуманистического направления в философии, психологии и педагогике, сформулированные К. Роджерсом:

- человек располагается в центре постоянно изменяющегося мира: для каждого особо значим свой собственный мир восприятия окружающей действительности, который не может быть до конца познан никем извне,
- индивид воспринимает находящуюся вокруг него реальность сквозь призму личного отношения и понимания,
- человек обладая внутренней способностью к самосовершенствованию, стремится к самопознанию и самореализации,
- только в процессе общения можно достичь взаимопонимания, которое необходимо для развития,

- самосовершенствование, становление личности происходит на основе взаимодействия с другими людьми. Внешняя оценка крайне важна для самопознания человека, что достигается в следствии непосредственных или опосредованных контактов.

Согласно К. Роджерсу в образовании можно выделить два основных направления: авторитарное и человекоконцентрированное, свободное обучение, с открытым, заботливым учителем, который помогает изучать то, что хочется и нравится [1].

Более детально и наглядно, с нашей точки зрения, проблемы личностно-ориентированного обучения были разработаны И.С. Якиманской, идеи которой составили основу для большинства существующих концепций. Согласно И.С. Якиманской, «целью личностно-ориентированного образования и обучения является создание необходимых условий для раскрытия и последующего целенаправленного развития личностных черт учащегося» [2, с. 13].

Н.А. Алексеев определял «личностно ориентированное обучение как создание условий для активизации личностных функций на основе личного опыта субъекта учения» [3].

В основе личностно-ориентированного обучения лежит ориентированность на самобытность учащегося и субъективность процесса учения. Личностный подход направлен на выявление, раскрытие возможностей студентов, становление самосознания, на осуществление личностно значимых и социально приемлемых путей самоопределения и самоутверждения.

Содержание личностно-ориентированного обучения призвано посодержать человеку в выстраивании собственной личности, определении своей личной позиции в жизни: помочь выбрать значимые ценности, овладеть определенной системой знаний, выявить круг интересующих научных и жизненных проблем, освоить способы их решения, открыть рефлексивный мир собственного «Я» и научиться управлять им.

Личностно-ориентированная методика преподавания социологии вытекает из самой сути этой науки. В центре внимания социологии должна быть, по мнению П. Сорокина, человеческая личность как глубинная сущность мира надорганизма, как предмет социокультурных сил [4, с. 159].

Социализирующая роль изучения социологии предполагает ответ на вопрос о соотношении повседневных представлений простых людей и научного понимания сути общественных процессов. Формирование у студента способности социологически мыслить – одно из центральных задач преподавания социологии.

Согласно, известному современному социологу З. Бауману, социология может сделать нас более чуткими, позволяет лучше понимать людей, их пристрастия, несчастья, уважать их, любить защищать достоинство человека [5, с. 18].

Социализация, включающая в себя такие процессы, как адаптация, персонализация, идентификация, интеграция особенно на этапе формирования зрелой личности специалиста, предполагает способность человека определить свое место в обществе, понять себя и смысл своей жизни. Реализации этих задач социализации способствует не только социально, человечески ориентированное преподавание теоретического курса социологии, но и различного рода практикумы, самостоятельные творческие работы студентов [6, с. 78].

Полезным учебно-методическим приемом является проведение самостоятельных работ на первом и заключительном занятиях курса общей социологии о понимании сути, содержания, значения изучения социологии. Студенты должны кратко ответить на вопросы: что такое социология; виды социологических исследований, известные вам социологи; зачем нужна социология; мотивы изучения социологии; особенно острые общественные проблемы, которые вас волнуют; какие социально-гуманитарные науки вы уже изучали?

При личностно-ориентированном преподавании практически каждая из тем общего курса социологии может и должна рассматриваться не только с позиций объективных данных, с использованием первоисточников, но и на основе субъективного отношения к сути и способам решения социальных проблем.

Так по теме «Общество как социальная система» студенты готовят работу «Модели общественного развития», предлагается дать сравнительный анализ капиталистического, социального общества на основе концепций социалистов-утопистов, работ Маркса, Энгельса, с учетом особенностей развития современной России и использованием актуальной информации и, наконец, сформировать собственные представления об идеальном государстве.

По теме «Личность как объект и субъект общественного развития» можно провести ряд практических работ, вызывающих интерес студентов. Такие как «Статусно-ролевая концепция личности» (студенты должны охарактеризовать себя с позиций статуса и роли), «Социальная идентификация личности» (провести опрос по тесту «Кто Я?») [6, с. 79].

В переломные периоды истории, когда рушатся прежние социальные структуры, меняются идеалы, ценностные ориентации, на первый план в самоидентификации личности выдвигаются либо абстрактные представления о месте и роли человека, либо психологические характеристики. Для понимания проблем малых групп многое дает социометрический тест.

Актуальным является и изучение проблем устойчивого развития общества. Например, для студентов биохимиков, экологов, можно запланировать ряд работ по анализу современного состояния взаимодействия человека и природы такие как: «Человек-Природа-Цивилизация», «Экологическая культура – путь к устойчивому развитию», и миниисследование «Что надо спасать в первую очередь», «Моё личное отношение к природе» [6, с. 79].

В заключительной самостоятельной работе по аналогии с первой студенты должны ответить на вопросы о сути значении, основных исследованиях, персоналиях, функциях и задачах социологии. Но в отличие от первой работы в нее были включены вопросы: каким темам следовало бы уделить больше внимания; какие формы изучения социологии предпочтительнее; ваши рекомендации.

Анализ ответов дает богатую пищу для размышлений о совершенствовании преподавания социологии.

Для формирования творческого потенциала студентов необходимо использовать дискуссию, которая должна присутствовать на занятиях по проблемам семьи, молодежи, культуры, религии. Например, проблема «Социализации личности», является дискуссионной, начиная с вопроса о границах социализации и кончая обсуждением ее этапов [7, с. 58].

В вопросе о границах социализации есть две основные точки зрения:

1. Социализации «сопровождает» человека на протяжении всего жизненного пути и завершается лишь с его смертью.

2. Социализация, начиная с самого раннего детства, завершается периодом достижения социальной зрелости и вступления в этап профессиональной трудовой деятельности.

Выберите одну из точек зрения и аргументируйте свой выбор [7, с. 59].

Все это предполагает развитие стимулирующей активности, самостоятельности, ответственности студента, раскрытию заложенных в нем возможностей.

Личностно-ориентированное преподавание социологии состоит из методов педагогического воздействия на память, эмоционального и образного восприятия информации на активизацию запоминания полученной информации и на развитие способности ее интерпретации «на конкретных социальных образах и фактах». Сочетание в педагогическом процессе различных методов преподавания, их тесное взаимодействие, позволяет добиться наиболее эффективного усвоения изучаемого предмета [8; 9; 10].

Таким образом, личностно ориентированное обучение играет важную роль в системе образования. Личностно ориентированное образование ставит в центр обучения самого обучающегося – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад. Современное образование ориентировано на развитие личности человека, раскрытие его возможностей, талантов, становление самосознания, самореализации.

Библиографический список

1. Кузьмина Г.А. *Личностно-ориентированный подход в обучении школьников*. Available at: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2012/03/19/lichnostno-orientirovannyi-podkhod-v-obuchenii.html>
2. *Построение модели личностно-ориентированного обучения*. Под научной редакцией Якиманской И.С. Москва, 2001.
3. Алексеев Н.А. *Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики*: монография. Тюмень, 1996.
4. Сорокин П. *Социология как наука. Человек. Цивилизация. Общество*. Москва, 1992.

5. Бауман З. *Социологически мыслить*. Москва, 1996.
6. Алиханова С.А. Личностно-ориентированное преподавание социологии. *Гуманитарные науки: новые технологии образования*. Материалы XI Региональной научно-практической конференции 18 – 19 мая 2006 г. Махачкала, 2006: 77 – 79.
7. Алиханова С.А. Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процессе творческого саморазвития личности студента. *Гуманитарные науки: новые технологии образования*: материалы X Региональной научно-практической конференции 19 – 20 мая 2005 г. Махачкала, 2005: 56 – 59.
8. Алижанова Х.А., Атагишиева Г. С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылова А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А. и др. *Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы*: коллективная монография. Москва, 2017.
9. Петрова Н.П., Котов С.В., Клушина Н.П. *Современные образовательные технологии в высшей школе*. Ростов-на-Дону, 2016.
10. Айриев Г., Клушина Н. Воспитательная система университета. *Высшее образование в России*. 2004; 3: 77 – 81.

References

1. Kuz'mina G.A. *Lichnostno-orientirovannyj podhod v obuchenii shkol'nikov*. Available at: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2012/03/19/lichnostno-orientirovannyj-podkhod-v-obuchenii>. html
2. *Postroenie modeli lichnostno-orientirovannogo obucheniya*. Pod nauchnoj redakciej Yakimanskoj I.S. Moskva, 2001.
3. Alekseev N.A. *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki*: monografiya. Tyumen', 1996.
4. Sorokin P. *Sociologiya kak nauka. Chelovek. Civilizaciya. Obschestvo*. Moskva, 1992.
5. Bauman Z. *Sociologicheski myslit'*. Moskva, 1996.
6. Alihanova S.A. Lichnostno-orientirovannoe prepodavanie sociologii. *Gumanitarnye nauki: novye tehnologii obrazovaniya*. Materialy XI Regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii 18 – 19 maya 2006 g. Mahachkala, 2006: 77 – 79.
7. Alihanova S.A. Ispol'zovanie interaktivnyh (dialogovyh) tehnologij obucheniya v processe tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti studenta. *Gumanitarnye nauki: novye tehnologii obrazovaniya*: materialy X Regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii 19 – 20 maya 2005 g. Mahachkala, 2005: 56 – 59.
8. Alizhanova H.A., Atagishieva G. S., Belocerkovec N.I., Gadzhieva P.D., Gerasimova T.N., Denilhanova H.Ya., Isakieva Z.S., Zinchenko A.S., Kopylova A.V., Kopylova I.A., Kolomina M.V., Kulibekov N.A., Kulibekova R.D., Kul'kina I.V., Magin V.A. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole: problemy i perspektivy*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
9. Petrova N.P., Kotov S.V., Klushina N.P. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v vysshej shkole*. Rostov-na-Donu, 2016.
10. Ajriev G., Klushina N. Vospitatel'naya sistema universiteta. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2004; 3: 77 – 81.

Статья поступила в редакцию 19.03.18

УДК 37.015.31

Vshivkova A.A., postgraduate, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: alena.zhukova.92@mail.ru

REALIZATION OF THE RIGHT TO EDUCATION IN THE EDUCATIONAL COLONIES TO THE PENITENTIARY SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION. The article reveals a problem of realization of the right to education by juvenile convicts, who are in prison. The paper reveals what the features of the work of teachers in schools with young offenders are. The difference in the implementation of the educational process is emphasized, since the educational standards are applied in training without taking into account the specifics of the student contingent. The procedure of the educational process (from school enrollment to exams, including in the form of a single state exam) is revealed. The presented material leads to the conclusion that education in schools for minors is very important for their future life, and for juvenile convicts it is one of the ways to change and return to society with other goals, values and attitudes.

Key words: education, juvenile convicts, penitentiary system.

A.A. Vshivkova, аспирант Кемеровского государственного университета, г. Кемерово,
E-mail: alena.zhukova.92@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЯХ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье раскрывается проблема реализации права на образование несовершеннолетними осужденными, находящимися в местах лишения свободы. Обозначены особенности работы педагогов в школах при Воспитательных колониях. Подчеркнуто различие в осуществлении образовательного процесса, так как при обучении применяются образовательные стандарты без учета специфики обучающегося контингента. Раскрыта процедура образовательного процесса (от зачисления в школу до сдачи экзаменов, в том числе и в форме единого государственного экзамена). Представленный материал позволяет сделать вывод, что обучение в школах для несовершеннолетних очень важно для их будущей жизни, а для несовершеннолетних осужденных это один из способов измениться и вернуться в общество с другими целями, ценностями и установками.

Ключевые слова: образование, несовершеннолетние осужденные, пенитенциарная система Российской Федерации.

Во все времена перед государством стоят социальные проблемы, такие как алкоголизм, наркомания, терроризм, беспризорность, безработица, борьба с преступностью, в том числе с преступностью несовершеннолетних, и т. д.

Несовершеннолетние – это будущее страны, поэтому если несовершеннолетний совершил правонарушение, признан судом виновным, осужден и помещен в Воспитательную колонию (далее – ВК) для отбывания наказания, то ему следует оказать психологическую, юридическую и др. помощь.

Получение образования является одним из методов исправления несовершеннолетних осужденных, т. к. в подростковом возрасте одним из основных институтов социализации личности является общеобразовательная школа, а учёба – важнейшим видом деятельности.

В данной статье рассмотрим процесс получения образования в Воспитательных колониях, а также психологическую со-

ставляющую у несовершеннолетних осужденных, при получении образования в местах лишения свободы.

Данная тема всегда будет актуальной, так как при исполнении наказания в ВК несовершеннолетние находятся в изолированной среде, в отличие от сверстников, но требования к ним после освобождения такие же, как и для несовершеннолетних не осужденных. В том числе это касается и требований к их образованию.

Законодательство Российской Федерации имеет своими целями исправление осужденных и предупреждение совершения новых преступлений, как осужденными, так и иными лицами, что закреплено в ст. 1 УИК РФ [1].

Получение общего образования осужденных к лишению свободы является одним из видов воспитательного воздействия на осужденных (ст. 109 УИК РФ). Статья 112 УИК РФ гласит что, в исправительных учреждениях организуется обязательное полу-

чение осужденными к лишению свободы, не достигшими возраста 30 лет, общего образования [1].

В Законе Российской Федерации «Об образовании» образование определяется как «целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства, сопровождающийся констатацией достижений обучающимися определенных государственных уровней – цензов» [2].

В соответствие с этим же Законом, система образования Российской Федерации понимается как совокупность:

1) взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;

2) сети образовательных учреждений, независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов реализующих образовательные программы и государственные образовательные стандарты;

3) органов управления образованием подведомственных им учреждений и организаций [3, с. 109].

Среди образовательных учреждений реализующих образовательные программы и государственные образовательные стандарты выделяют:

- дошкольные (детские сады);
- общеобразовательные (школы);
- профессиональные (училища, вузы) и др. [3, с. 110].

Для содержания несовершеннолетних преступников и проведения с ними комплекса мероприятий направленных на их ресоциализацию, созданы 23 воспитательные колонии, в которых на 1 января 2017 года содержалось 1395 человек. Во всех колониях есть школы [4].

Педагогическим коллективам таких школ приходится работать в особых условиях и с особым контингентом учащихся, значительно отличающийся от других школ.

К таким особенностям относятся следующие:

1) изоляция воспитанников от общества по решению суда, жесткие правовые предписания, предусматривающие особый режим работы с рядом ограничений, как для воспитанников, так и для педагогических работников;

2) жесткая регламентация режима отбывания наказания, предусматривающая четыре его вида (обычные, облегченные, льготные и строгие);

3) психологическая неготовность воспитанников к обучению и адекватному восприятию воспитательного воздействия на них;

4) значительные отклонения в физическом и психическом развитии у большинства воспитанников;

5) частая сменяемость контингента воспитанников, связанная с незначительными сроками осуждения, условно-досрочным освобождением, периодически проводимыми амнистиями и другими обстоятельствами;

6) формирование классовых коллективов у воспитанников с различным уровнем социальной дезадаптации;

7) система межличностных отношений воспитанников, основанная на уголовной субкультуре.

Уже к моменту своего осуждения большинство подростков, составляющих контингент обучающихся школ воспитательных колоний, успели пережить психологические потрясения, отрицательно сказавшиеся на их физическом и психическом состоянии.

Из анализа научной литературы, посвященной изучению отклоняющегося поведения подростков, следует, что для большинства делинквентов характерны:

- потребительская психология в отношении к близким людям, государству, обществу;

- коммуникативные затруднения, выражающиеся в неумении общаться с людьми вне пенитенциарного учреждения, недоверии к людям;

- низкий уровень социального интеллекта, что мешает понимать общественные нормы, правила поведения и соответствовать им;

- нарушения в развитии эмоциональной сферы и сферы саморегуляции, не позволяющие адекватно понимать других, принимать их, строить жизненные планы;

- опора только на свои желания и чувства, склонность к аддитивному поведению (желание развлечься, продемонстрировать силу, ловкость, смелость, утвердить себя в глазах окружающих любым способом; добыть спиртное, токсическое или психотропные вещества; подчинить себе более слабых; стремление реализовать чувство озлобления, отомстить и пр.);

- нарушения в развитии сферы саморегуляции, эмоциональной, волевой и экзистенциальной сфер, что выражается в

слабо развитом (или отсутствующем вовсе) чувстве ответственности за свои поступки, безразличие к судьбе тех, кто связан с ними свою жизнь, неуверенности в себе, низкой самооценке, низкой социальной активности, желании быть незаметным, не выделяться среди других, отсутствии постоянных друзей и поддержки с их стороны;

- несформированность или неразвитость волевой сферы проявляется в отсутствии целеустремленности, направленной на будущую жизнь, направленности лишь на достижение ближайших потребительских целей.

У всех делинквентов наблюдается искаженное представление об окружающем мире, отсутствуют или крайне скудны знания по большинству школьных предметов. Отсюда нежелание учиться, стремление любым способом избежать необходимости посещать школу. Подавляющее количество воспитанников колоний не имеют образования, соответствующего их возрасту [5, с. 41].

Получение образования осужденными является одним из важнейших направлений в воспитательных колониях, так как образованность является одним из факторов дальнейшей ресоциализации и профилактики повторных преступлений [6, с. 49].

В школах воспитательных колоний применяются образовательные стандарты, принятые государством к общеобразовательным школам. Однако в силу специфики контингента, отбывающего наказание в местах лишения свободы, это затруднительно, потому что нередко, что осужденные не соответствуют уровню образования его сверстников.

Образование осужденных к лишению свободы представляет собой специально организованный в интересах человека, гражданина, общества и государства, осуществляемый в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нормативно урегулированный, управляемый и контролируемый, активный процесс обучения и воспитания, направленный на развитие познавательных и творческих способностей осужденного, приобретение им самостоятельно, либо с участием педагога позитивного жизненного опыта, знаний, умений, навыков и нравственных качеств, приемлемых для жизни в обществе, нейтрализации отрицательных черт характера, искоренение негативных потребностей (исправление), а равно последующую социальную адаптацию, сопровождающейся констатацией достижения лицом, получающим образование, установленных законодательством образовательных уровней (образовательных цензов) [7, с. 28].

При поступлении в общеобразовательные учреждения важным этапом является диагностика готовности ребенка при поступлении (переходе) на новую ступень обучения.

Зачисление осужденных в школу осуществляется по мере поступления их в ВК на основании имеющихся в личных делах документов об образовании. Если документы в личном деле отсутствуют, то администрация учреждения должна оформлять запросы по месту жительства (учебы) осужденного с целью их восстановления. Известны случаи, когда в силу разных причин документы об образовании восстановить (получить) невозможно. Тогда рекомендуется из педагогов школ ВК создать комиссию для определения уровня знаний осужденного, а затем направить его обучаться в соответствующий класс [8, с. 6].

Значение общеобразовательной подготовки состоит в том, чтобы развить у осужденных интерес к учебе, повысить их уровень образования и общую культуру; обучение должно способствовать исправлению осужденных; оказывая положительное воздействие на сознание правонарушителей, обучение помогает им освободиться от наследия прошлого, усиливает сопротивляемость разного рода влияниям, чуждым общественной морали и нравственности; с приобретением знаний растет уровень социальной зрелости личности.

Обучение в школе воспитывает у осужденных такие качества, как целеустремленность, видение социально позитивного смысла жизни, человеческое достоинство, развивает нравственно-волевые установки на законопослушное поведение; общеобразовательное обучение осужденных как одно из основных средств, применяемых в системе мер исправительного воздействия, он направлен на обеспечение гуманной цели – помочь человеку, совершившему преступление, по отбытии наказания стать полезным членом общества.

Образовательные учреждения УИС входят в систему образования Российской Федерации (ст. 8, ст. 50 Закона «Об образовании»), поэтому и содержание образования должно отвечать тем же требованиям, которые предъявляются законом «Об образовании» (ст. 14). Образование, говорится в нем, является одним из факторов экономического и социального прогресса общества

и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создания условий для ее самореализации; на развитие гражданского общества; на укрепление и совершенствование правового государства.

Главная задача общеобразовательного обучения осужденных заключается в том, чтобы осужденный мог получить в последующем такую профессиональную и общеобразовательную подготовку, которая способствовала бы скорейшей его адаптации после освобождения в условиях рыночной экономики и способствующих ей негативных моментов: безработице, спад производства и т. д. [9, с. 120].

Образовательный процесс в силу специфики места отбывания наказания несовершеннолетними осужденными имеет некоторые особенности. Государственная итоговая аттестация для выпускников 9 классов и сдачи Единых государственных экзаменов для выпускников 11 классов в школах воспитательных колоний предусматривается законодательством. Во время подготовки к данным мероприятиям осужденные приказом воспитательной колонии освобождаются от работ, тем самым им дается возможность подготовиться и успешно пройти государственную итоговую аттестацию, а также успешно сдать ЕГЭ. Выпускникам, прошедшим государственную итоговую аттестацию, сдавшим единые государственные экзамены, выдаются документы государственного образца о получении соответствующего уровня образования. Данные документы хранятся в личных делах осужденных, а при отбытии наказания освобожденным документы выдаются под расписку [10, с. 137].

В настоящее время численность педагогических работников в школах при воспитательных колониях составляет 256 человек, они выполняют не только учебную, но и значительную воспитательную работу с осужденными: принимают активно участие в деятельности учебно-воспитательных советов, проводят индивидуальную воспитательную работу, внеклассные и внешкольные мероприятия.

Наряду с традиционными уроками ими применяются методы активного обучения: литературные вернисажи, диспуты, круглые столы, презентации, виртуальные экскурсии. Для расширения и закрепления навыков самостоятельной учебной деятельности педагогическими работниками проводятся факультативные занятия с учетом интересов обучающихся.

Педагогические коллективы школ привлекают к участию в учебно-воспитательном процессе представителей органов государственной власти, общественных объединений и религиозных организаций, родительские комитеты.

Работа в условиях воспитательной колонии требует от пенициарного педагога полной отдачи духовных сил, постоянного поиска новых приемов, форм педагогического сотрудничества с подростком, находящимся в условиях изоляции от общества, уважения его как личности.

Педагоги постоянно повышают свой профессиональный уровень, повышают свои знания. В своей деятельности учителя активно используют современные образовательные технологии, что дает возможность педагогическому коллективу продуктивно использовать учебное время и добиваться высоких результатов в образовательной деятельности и обучении осужденных, отбы-

вающих наказания в воспитательных колониях уголовно-исполнительной системы.

Известный русский педагог К.Д. Ушинский подчёркивал: «В воспитании всё должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он не был придуман, не может заменить личность в деле воспитания» [11, с. 64].

Потенциальные возможности личности несовершеннолетнего правонарушителя при исполнении им своих социальных функций зависят в определенной степени от уровня его культуры, интересов. Говоря об уровне образования несовершеннолетних преступников, следует заметить, что он ниже, чем у сверстников. Среди них часто встречаются второгодники, бросившие учебу в общеобразовательных организациях, есть и такие, которые вообще не имеют представления, что такое учиться.

Для несовершеннолетних при обучении в школе важна поддержка близких и родителей. Несовершеннолетние осужденные, находясь в местах лишения свободы, ограничены в этой поддержке, поэтому педагоги и сотрудники исправительного учреждения оказывают им поддержку, стремясь обучить несовершеннолетних, чтобы они при освобождении имели знания такие же, как их сверстники.

Обучение в условиях исправительного учреждения – процесс, прежде всего, воспитательный, а потом уже учебный, хотя учеба была и остается главной целью учителей в школе [12, с. 26].

Хотелось бы процитировать слова Яна Коменского: «Нет ничего труднее, чем перевоспитать человека, плохо воспитанного» [13, с. 8].

Из чего можно констатировать, что как педагоги, так и на сотрудники уголовно-исполнительной системы выполняют роль как обучающихся, так и заменяют родителей, общество и стремятся восполнить пробел в знаниях и умениях, имеющихся у осужденных, находящихся в местах лишения свободы, в том числе у несовершеннолетних осужденных к которым требуется особый подход в силу их возраста. Через образование в школе, а также при общении с педагогами несовершеннолетние осужденные узнают о современных тенденциях, о ценностях которые ценятся в обществе, и как в дальнейшем не совершать правонарушения, чтоб не попадать больше на скамью подсудимых, а также в места лишения свободы.

Также можно сделать вывод, что обучение для несовершеннолетних в школах очень важно, но при отбытии наказания несовершеннолетними осужденными в воспитательных колониях существуют ограничения, такие как ограниченность пространства, недостаточная базовая основа знаний. Тема важна для теории и практики, так как в школах в воспитательных колониях способствуют «подтягиванию» уровня образования у несовершеннолетних осужденных до уровня сверстников, в данных школах применяются одни образовательные стандарты, что и школы вне исправительных учреждений, что достаточно трудно, так как уровень образования бывает разным между осужденными и их сверстниками.

Библиографический список

1. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 № 1-ФЗ (ред. от 20.12.2017). *Собрание законодательства РФ*. 13.01.1997, № 2, ст. 198.
2. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Об образовании в Российской Федерации (ред. от 29.12.2017). *Собрание законодательства РФ*. 31.12.2012, № 53 (часть I), ст. 7598.
3. Каракозов С.Д., Печатнова Н.Б. Об интеллектуальной готовности выпускников школ к обучению в вузе. *Вестник Барнаульского государственного педагогического университета*. 2005, 5-2: 109–114.
4. *Характеристика лиц, содержащихся в воспитательных колониях для несовершеннолетних*. Available at: <http://фсин.пф/structure/inspector/iao/statistika/Xar-ka%20v%20VK/>
5. Кибыш А.И. Некоторые особенности практики обучения и воспитания в воспитательных колониях. *Вестник РГУ им. И. Канта*. 2006; 11: 40 – 46.
6. Накаряков Д.А. Проблема получения несовершеннолетними осужденными образования в исправительных учреждениях. *Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт*: материалы Всероссийской научно-практической конференции для студентов и преподавателей. Пермь. 2014; Т. 1: 255.
7. Ивасенко Я.С. Общее и профессиональное образование в механизме исправительного воздействия на осужденных к лишению свободы. *Юридическая мысль*. 2013; 3 (77): 28 – 32.
8. УВСИР ФСИН России. Колонистская школа: для тех, кому за 30. *Преступление и наказание*. 2017; 7: 4 – 6.
9. Лукичев О.В. Воспитательное воздействие на осужденных в исправительных учреждениях и семье. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2008; 2 (38): 116 – 124.
10. Брылева Е.А. Реализация права на образование несовершеннолетними осужденными как эффективный инструмент ресоциализации. *Мир политики и социологии*. 2016; 10: 136 – 141.
11. Ушинский К.Д. Три элемента школы. *Собрание сочинений*: в 2 т. Москва, 1948; Т. 2.
12. Копылова О. Школьные будни. *Преступление и наказание*. 2016; 8: 26 – 27.
13. Куренков С. От первого до последнего звонка. *Преступление и наказание*. 2017; 7: 7 – 9.

References

1. Ugolovno-ispolnitel'nyj kodeks Rossijskoj Federacii ot 08.01.1997 № 1-FZ (red. ot 20.12.2017). *Sobranie zakonodatel'stva RF*. 13.01.1997, № 2, st. 198.
2. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29.12.2012 № 273-FZ. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii (red. ot 29.12.2017). *Sobranie zakonodatel'stva RF*. 31.12.2012, № 53 (chast' I), st. 7598.
3. Karakozov S.D., Pechatnova N.B. Ob intellektual'noj gotovnosti vypusknikov shkol k obucheniyu v vuze. *Vestnik Barnaul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2005, 5-2: 109-114.
4. *Harakteristika lic, soderzhaschihsya v vospitatel'nyh koloniyah dlya nesovershennoletnih*. Available at: <http://fsin.rf/structure/inspector/iao/statistika/Xar-ka%20v%20VK/>
5. Kibysh A.I. Nekotorye osobennosti praktiki obucheniya i vospitaniya v vospitatel'nyh koloniyah. *Vestnik RGU im. I. Kanta*. 2006; 11: 40 – 46.
6. Nakaryakov D.A. Problema polucheniya nesovershennoletnimi osuzhdennymi obrazovaniya v ispravitel'nyh uchrezhdeniyah. *Bezopasnoe detstvo kak pravovoj i social'no-pedagogicheskij koncept: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii dlya studentov i prepodavatelej*. Perm'. 2014; T. 1: 255.
7. Ivasenko Ya.S. Obschee i professional'noe obrazovanie v mehanizme ispravitel'nogo vozdejstviya na osuzhdennyh k lisheniyu svobody. *Yuridicheskaya mysl'*. 2013; 3 (77): 28 – 32.
8. UVSPR FSIN Rossii. Kolonistskaya shkola: dlya teh, komu za 30. *Prestuplenie i nakazanie*. 2017; 7: 4 – 6.
9. Lukichev O.V. Vospitatel'noe vozdejstvie na osuzhdennyh v ispravitel'nyh uchrezhdeniyah i sem'e. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2008; 2 (38): 116 – 124.
10. Bryleva E.A. Realizaciya prava na obrazovanie nesovershennoletnimi osuzhdennymi kak `effektivnyj instrument resocializacii. *Mir politiki i sociologii*. 2016; 10: 136 – 141.
11. Ushinskij K.D. Tri `elementa shkoly. *Sobranie sochinenij: v 2 t.* Moskva, 1948; T. 2.
12. Kopylova O. Shkol'nye budni. *Prestuplenie i nakazanie*. 2016; 8: 26 – 27.
13. Kurenkov S. Ot pervogo do poslednego zvonka. *Prestuplenie i nakazanie*. 2017; 7: 7 – 9.

Статья поступила в редакцию 21.03.18

УДК 378

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

DEVELOPMENT OF STUDENTS' PROFESSIONAL ATTITUDES IN THE HIGH SCHOOLS' EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE CULTURAL AND ARTS AREA. The development of students-future specialists in the sphere of culture and art professional attitudes is an urgent problem in the pedagogy of higher education. The purpose of the article is to reveal the pedagogical potential of the educational environment in this process. The article describes levels, criteria and indicators of the development of professional orientations of students; the main directions of pedagogical support are presented, including the development of the students' reflective position in relation to culture, creative activity, readiness for self-realization in the profession. The brief analysis of practical work on introduction of pedagogical support of students in the high schools of culture and art educational environment is given.

Key words: higher education in sphere of culture and art, educational environment, professional development, professional attitudes, reflexive position, students.

Е.М. Акишина, канд. иск., директор федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, E-mail: eka53.170@gmail.com

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

Развитие профессиональных установок студентов – будущих специалистов сферы культуры и искусства является актуальной проблемой педагогики высшего образования. Цель статьи – раскрытие педагогического потенциала образовательной среды в этом процессе. В статье описаны уровни, критерии и показатели развития профессиональных установок студентов; представлены основные направления педагогического сопровождения, включая развитие рефлексивной позиции студентов в отношении культуры, творческой активности, готовности к самореализации в профессии. Дан краткий анализ практической работы по внедрению педагогического сопровождения студентов в образовательной среде вузов сферы культуры и искусства.

Ключевые слова: высшее образование в сфере культуры и искусства, образовательная среда, профессиональное становление, профессиональные установки, рефлексивная позиция, студенты.

Обращение к многокомпонентной проблематике взаимодействия профессионального становления студентов и образовательной среды вуза определяется все возрастающим влиянием этой среды на самые различные структуры и качества личности будущего специалиста. Это касается и такой важной сферы, как развитие профессиональных установок, оказывающих, как известно, воздействие на процессы самореализации [1], на освоение ценностных ориентаций, которые, интериоризируясь, становятся базисом и для профессиональных установок, и для жизненного целеполагания студентов [2]. В понятие «образовательная среда вуза» в данном контексте вкладываются представления о совокупности условий, в которых осуществляется освоение профессионально значимых знаний и умений будущего специалиста.

Какими факторами определяется значимость развития профессиональных установок студентов в вузе сферы культуры и искусства?

- во-первых, устойчивые профессиональные установки направляют активность личности на путь рационального целе-

полагания, планирования, программирования жизненного пути. В результате этих процессов студент продуманно и осознанно выстраивает систему смысловых образований, необходимых для полноценной и продуктивной самореализации в профессии [3];

- во-вторых, профессиональные установки являются базисом для дальнейшего общей культуры личности [4].

В целом, образовательная среда вуза сферы культуры и искусства, позитивно влияющая на развитие профессиональных установок студентов – это соединение пространственно-временной, эстетико-коммуникативной, материально-предметной, социокультурной сред, которое способно обеспечивать комплекс педагогических условий для личностного развития и профессионального становления будущих специалистов [5].

Качествами такой среды являются:

- целостность;
- фундаментальность;
- спектральность;
- динамичность;
- гибкость.

Критериями высокого уровня образовательной среды вуза в сфере культуры и искусства являются: 1) продуктивное соединение общекультурной, социальной, образовательной и воспитательной составляющих; 2) достижение эффективных условий для развития каждого студента; 3) приобщение студентов к ценностям культуры и развития у них готовности к творческой самореализации. Развивающие возможности такой среды заключаются в первую очередь, в том, что в ней в качестве необходимой составляющей присутствует педагогическое сопровождение, основанное на принципах поддержки мотивации студентов на самообразование, активную исследовательскую работу и др. [6]. Актуальность разработки педагогического сопровождения связана с идеей перехода от знаниевой парадигмы к парадигме личностно-ориентированной.

Педагогическое сопровождение развития профессиональных установок студентов является целенаправленным, динамичным, нелинейным воспитательно-образовательным процессом [7] и определяет основные вектора освоения студентами миссии профессии, её ценностей [8; 9] и др.

В связи с этим, содержание обучения необходимо реструктурировать за счет включения профессионально значимых знаний, умений, направленных на освоение готовности трансляции ценностей культуры [10].

Разработанное педагогическое сопровождение развития профессиональных установок студентов в образовательной среде вузов включает несколько основных направлений: развитие рефлексивной позиции студентов в отношении культуры, творческой активности, готовности к самореализации в профессии.

В апробации предложенных направлений педагогического сопровождения участвовали студенты Московского государственного института культуры и искусств (факультеты социально-культурной деятельности, социально-гуманитарный факультет, хореографический факультет) – 270 студентов.

Констатирующий этап определения уровня профессиональных установок студентов-будущих специалистов в сфере культуры и искусства показал, что студенты прежде всего обращают внимание на собственную индивидуальность. При этом был определен достаточно высокий процент сформированности по шкале «Стремление к доминированию» (68%).

Полученные данные показали, что лишь у 40% студентов отмечен низкий показатель по шкале «Принятие других» [11].

Развитие рефлексивности у студентов достаточно средний уровень, что свидетельствует о том, что 28% студентов могут рационально планировать свою деятельность и профессиональное становление. 53% студентам данной выборки в меньшей степени свойственно задумываться над собственной деятельностью. Лишь у 18% студентов выявлен высокий уровень рефлексивности. Им свойственно обдумывать свою жизнедеятельность, планировать и прогнозировать.

Предложенные направления педагогического сопровождения дают возможность студентам реализовывать свои собственные творческие проекты и самореализоваться в этой деятельности.

На формирующем этапе проходил мониторинг взаимосвязи между качеством образовательной среды и уровнем профессиональных установок студентов, достигнутым после внедрения направлений педагогического сопровождения.

На контрольном этапе экспериментальной работы проверялась эффективность разработанных направлений. По итогам контрольной диагностики выявлено, что студенты стали более мотивированными к самореализации в профессии, они более активны, у них значительно выше устойчивость и целеполагание профессиональных установок.

Анализ экспериментальной работы показал, что образовательная среда вуза в сфере культуры и искусства при наличии системного педагогического сопровождения способна обеспечивать эффективные условия для развития профессиональных установок студентов.

Наиболее высокие коэффициенты корреляции R были получены со следующими показателями профессиональных установок: уровнем сформированности целеполагания и жизнеустойчивых стратегий ($r=0,6841$); стремлением к доминированию ($r=0,3711$); способностью к принятию других и адаптивностью ($r=0,3580$).

Полученные корреляционные связи доказывают, насколько актуальным для профессионального становления будущего специалиста является наличие развитой образовательной среды.

Среди проявлений устойчивых профессиональных установок студентов для будущей деятельности в сфере культуры и искусства наиболее существенны готовность к совместному продуктивному творчеству, способность к конструктивному общению, высокий уровень профессиональной адаптации, мотивация на самореализацию, творческая активность. Очевидно также, что проблема развития профессиональных установок студентов и активизации взаимодействия этого процесса с образовательной средой требует осмысления вариантов системы образования, способствующей раскрытию потенциала личности каждого будущего специалиста.

К факторам, влияющим на процесс развития профессиональных установок, относятся:

- уровень эмоциональной и коммуникативной культуры;
- сформированная система ценностей;
- профессиональная устойчивость в целом;
- способность принимать опыт других;
- творческая активность;
- адекватная самооценка;
- развитая рефлексивная позиция, самокритичность;
- осознанное целеполагание и понимание жизненной перспективы.

В целом, развитие профессиональных установок студентов-будущих специалистов в сфере культуры и искусства в образовательной среде должно быть осмыслено с позиций педагогики сотрудничества, совместной выработки ценностей профессиональной деятельности и рефлексивной позиции. Разработанные направления педагогического сопровождения обеспечивают достижение целей самоопределения в жизненной и профессиональной практике.

Библиографический список

1. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Евразия, 1999.
2. Абульханова-Славская К.А. *Стратегия жизни*. Москва: Мысль, 1991.
3. Карпинский К.В. *Человек как субъект жизни*. Гродно, ГрГУ, 2002.
4. Асмолов А.Г. *Личность как предмет психологического исследования*. Москва: Издательство МГУ, 1989.
5. Stukalova O.V. The system of cultural and creative development of students in the educational environment of higher education institutions in the sphere of culture and art. *Espasios*, 2017; Vol. 38 (№ 56): P. 33.
6. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. *Классный руководитель*. 2002; 3: 6 – 33.
7. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва, 2004.
8. Бодалев А.А. *Психология общения. Избр. Психологические труды*. Москва, 2002.
9. Зинченко В.П. *Аффект и интеллект в образовании*. Москва, 1995.
10. Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва, 1998.
11. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва, 2002.
12. Каган М.С. *Философия культуры*. Санкт-Петербург, 1996.
13. Петровский А.В. *Психология и время*. Санкт-Петербург, 2007.

References

1. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg: Evraziya, 1999.
2. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni*. Moskva: Mysl', 1991.
3. Karpinskij K.V. *Chelovek kak sub'ekt zhizni*. Grodno, GrGU, 2002.
4. Asmolov A.G. *Lichnost' kak predmet psihologicheskogo issledovaniya*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1989.

5. Stukalova O.V. The system of cultural and creative development of students in the educational environment of higher education institutions in the sphere of culture and art. *Espasios*, 2017; Vol. 38 (N° 56): P. 33.
6. Gazman O.S. Pedagogika svobody: put' v gumanisticheskuyu civilizatsiyu XXI veka. *Klassnyy rukovoditel'*. 2002; 3: 6 – 33.
7. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva, 2004.
8. Bodalev A.A. *Psihologiya obscheniya. Izbr. Psihologicheskie trudy*. Moskva, 2002.
9. Zinchenko V.P. *Affekt i intellekt v obrazovanii*. Moskva, 1995.
10. Gershunskiy B.S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (v poiskah praktiko-orientirovannykh obrazovatel'nykh koncepcij)*. Moskva, 1998.
11. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. *Sotsial'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'kh grupp*. Moskva, 2002.
12. Kagan M.S. *Filosofiya kul'tury*. Sankt-Peterburg, 1996.
13. Petrovskiy A.V. *Psihologiya i vremya*. Sankt-Peterburg, 2007.

Статья поступила в редакцию 26.03.18

УДК 378.2

Alieva L.M., Cand. Of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: alieva_lm@mail.ru

USING THE CAPABILITIES OF MS EXCEL IN MATHEMATICS LESSONS IN THE PRIMARY SCHOOL. The article describes the capabilities of the Microsoft Excel spreadsheet processor to use them in the study of mathematics in the ninth grade. The author considers the use of spreadsheets in the study of the topic "Quadratic function and its graph" in the textbook Algebra. Class 9, edited by S.A. Telyakovskiy. M.: Enlightenment, 2014. The experience in teaching mathematics in the ninth grade shows that in algebra lessons dedicated to the transformation of the graph quadratic function (stretching, compression, coordinate axis shifts) the use of a tabular processor Microsoft promotes a deeper understanding of the topic, improves cognitive activity and the ability to use information technology. The article also describes the capabilities of the Microsoft spreadsheet processor to create an online test.

Key words: math lesson, teaching, Microsoft Excel.

Л.М. Алиева, канд. ф.-м. наук, доц., факультет математики, физики и информатики ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: г. Махачкала, alieva_lm@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ MS EXCEL НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В статье описаны возможности табличного процессора Microsoft Excel для использования их при изучении математики в 9 классе. В частности, рассматривается применение электронных таблиц при изучении темы: «Квадратичная функция и её график» по учебнику «Алгебра. 9 класс», под редакцией С.А. Теляковского. М.: Просвещение, 2014 г. Опыт преподавания математики в 9 классе показывает, что на уроках алгебры в 9 классе, посвящённым преобразованию графика квадратичной функции (растяжения, сжатия, переносы координатных осей) использование табличного процессора Microsoft способствует более глубокому пониманию темы, повышению познавательной активности, совершенствованию умений использования информационных технологий. В статье также описаны возможности табличного процессора Microsoft для создания интерактивного теста.

Ключевые слова: урок математики, обучение, Microsoft Excel.

В образовании информационные технологии сейчас находят самое широкое применение. Используя экран и проектор, интерактивную доску, учитель может показывать различные учебные элементы курса математики. С внедрением в учебный процесс информационных технологий возрастает роль и дидактические возможности демонстраций с помощью компьютера [1].

Разумная интеграция математики и компьютерных технологий позволит богаче и глубже взглянуть на процесс решения задачи, ход осмысления математических закономерностей. Компьютер поможет сформировать графическую, математическую и мыслительную культуру учеников.

Компьютер обладает такими дидактическими возможностями, как:

- увеличение возможностей для реализации творческой активности учащихся, особенно при анализе и систематизации учебного процесса;
- приобретение навыков самоконтроля и самостоятельно-го исправления допущенных ошибок;
- углубление исследовательских способностей учащихся;
- осуществление интегрированного обучения предмету;
- усиление мотивации учащихся.

Таким образом, есть необходимость в применении, по возможности, компьютера на уроках математики более широко, чем есть на данный момент.

При этом в преподавании математики, именно, электронные таблицы выступают одним из мощных средств повышения эффективности изучения учебного материала.

Электронные таблицы предназначены для работы с числовой информацией, которую можно представить в виде таблиц. Наибольшее распространение получил электронный процессор Microsoft Office Excel, который позволяет строить

графики, как элементарных, так и сложных функций, производить вычисления по формулам. С помощью графических возможностей Excel можно решать задачи, уравнения и системы уравнений. Наличие встроенных в него математических и логических функций дает возможность очень быстро выполнять разнообразные операции, как над числами, так и над текстами, производить простые и сложные вычисления. Также можно создавать всевозможные диаграммы, строить графики и многое другое, причем таблицы Excel могут быть встроены во многие документы, в том числе и в документы текстового редактора Word [2].

Нас будет интересовать построение графиков в электронных таблицах и использование этих возможностей при построении графика квадратичной функции в 9 классе по учебнику «Алгебра. 9 класс», под редакцией С.А. Теляковского. М.: Просвещение, 2014 г. [3].

В 9 классе при изучении квадратичной функции $y=ax^2+bx+c$ строятся графики функций: сначала график функции $y=x^2$, затем $y=ax^2$, при разных значениях параметра a . Далее строятся графики $y=ax^2+n$ и $y=a(x-m)^2$.

Все эти графики можно построить в электронных таблицах и затем проецировать на экран с помощью проектора при объяснении этой темы учителем. Преимуществом является наглядность, быстрота. Электронные таблицы позволяют ускорить процесс построения графиков, их точность. Это позволяет рассмотреть больше примеров, построить больше графиков с тем, чтобы учащиеся могли лучше усвоить данную тему. Так, например, при построении графиков функций $y=ax^2+n$ и $y=a(x-m)^2$, построим в одной системе координат графики функций, рассмотренные в качестве примера в учебнике – $y=\frac{1}{2}x^2$ и $y=\frac{1}{2}x^2+4$.

Таблица 1

Значения в Excel и их отображение на графике

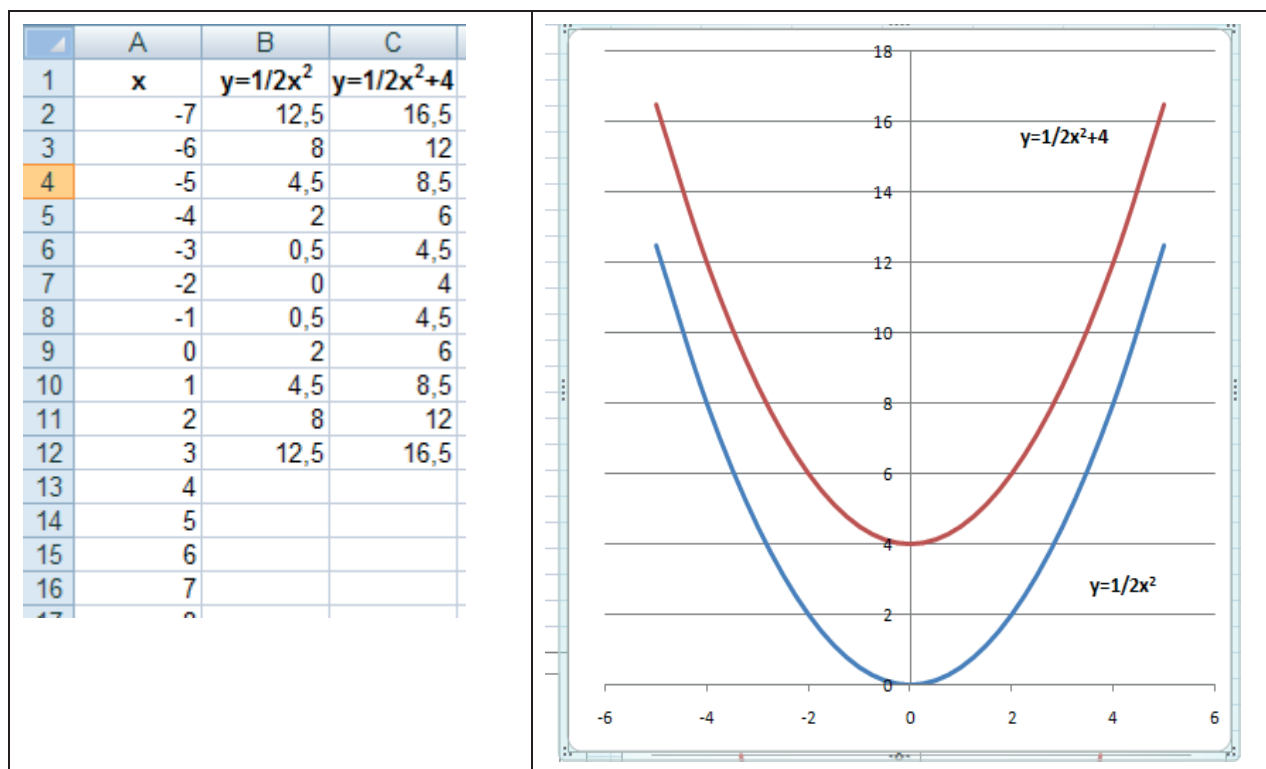


График функции $y = \frac{1}{2}x^2 + 4$ есть парабола, полученная в результате сдвига вверх на четыре единицы графика функции $y = \frac{1}{2}x^2$. С помощью электронных таблиц можно дополнительно рассмотреть еще ряд примеров построения функции $y=ax^2 + n$ для лучшего понимания и запоминания этой темы, ведь более 80% информации принимается и запоминается посредством зрительных образов.

Другие возможности, которые можно использовать на уроках математики, это то, что MS Office Excel позволяет создавать и интерактивные тесты, которые можно применять на различных этапах урока, на различных этапах контроля (входной, текущий,

рубежный, итоговый). Они привлекают внимание учащихся своим разнообразием, яркостью.

Программа Excel позволяет создавать тесты со свободным ответом (когда обучаемому не дается варианта ответа) и с выбором ответа (когда обучаемому предлагаются варианты ответов, из которых он выбирает правильный).

Приведем для примера тест по теме «Линейная функция и ее график».

Введение электронных таблиц в обучение математики – позволяет ускорить учебный процесс, активизировать познавательную деятельность учащихся, усилить эффективность урока.

Таблица 2

Тест по теме «Линейная функция и ее график»

	A	B	C	D
1	Тест по теме: "Линейная функция и ее график".			
2	Вопросы		Ответы	Проверка
3	Вопрос 1			
4	Какая функция является линейной?		2,3	0
5	1) $y=x^2+4$;	2) $y=7x+0,5$	3) $y=1,2x$	4) $y=(x+2)x$
6				
7	Вопрос 2		1	1
8	Найдите область определения линейной функции.			
9	1) все числа; 2) все числа, кроме нуля; 3) только отрицательные числа; 4) только положительные числа.			
10	Вопрос 3		-2	1
11	Чему равен коэффициент К у функции $y=11-2x$?			

....

31	Вопрос 9	1	1
32	Если коэффициент K у линейной функции больше 0, то угол наклона графика функции к оси x будет:		
33	1) острый; 2) тупой; 3) прямой; 4) развернутый		
34			
35	Вопрос 10	1	1
36	Как расположен на координатной плоскости график функции $y=7$?		
37	1) параллельно к оси x ; 2) параллельно к оси y ; 3) наклонно к оси x 4) наклонно к оси y		
38			
39	Количество правильных ответов	9	
40	Количество неправильных ответов	1	
41			
42	Оценка	5	

Библиографический список

1. Исмаилова З.Н., Алиева Л.М., Пайзулаева Р.К. Информационные технологии, как средство повышения познавательной активности школьников на уроках математики. *Мир образования – образование в мире*. 2016; 2: 173 – 178.
2. Алиева Л.М., Исмаилова З.Н. Формирование информационной компетентности студентов экономического факультета. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 2: 51 – 53.
3. *Алгебра. 9 класс*. Под редакцией Теляковского С.А. М., 2014.
4. Гельман В.Я. *Решение математических задач средствами Excel*. Санкт-Петербург, 2003.

References

1. Ismailova Z.N., Alieva L.M., Pajzulaeva R.K. Informacionnye tehnologii, kak sredstvo povysheniya poznavatel'noj aktivnosti shkol'nikov na urokah matematiki. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2016; 2: 173 – 178.
2. Alieva L.M., Ismailova Z.N. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti studentov `ekonomicheskogo fakul'teta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 2: 51 – 53.
3. *Algebra. 9 klass*. Pod redakciej Telyakovskogo S.A. M., 2014.
4. Gel'man V.Ya. *Reshenie matematicheskikh zadach sredstvami Excel*. Sankt-Peterburg, 2003.

Статья поступила в редакцию 27.03.18

УДК 378

Andreev V.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Architecture and Design, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: victorandreev@mail.ru

Andreev N.V., senior teacher, Department of Art and Design School of Humanities, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: andreo_27@mail.ru

TWO WAYS OF UNDERSTANDING THE WORLD AND THE IMPORTANCE OF THEIR USE IN THE SOLUTION OF PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF ARTISTIC GIFTEDNESS. With the intensification of attention to exhibition and competitive activities in the field of artistic and design creativity, the introduction of new FGOS VO related to the requirement of high-quality personal and professional training of bachelors of architectural profile, there is a problem of finding directions, ways of developing artistic talent in high school. The authors of the article connect the solution of this problem to the necessity of joint use of two ways of cognition of the world in the educational process. The researchers indicate the ways and give examples of their use in artistic activities.

Key words: two ways of cognition of the world, artistic talent, ways of development.

В.Н. Андреев, канд. пед. наук, доц. института архитектуры и дизайна Тихоокеанского государственного университета, г. Хабаровск, E-mail: victorandreev@mail.ru

Н.В. Андреев, ст. преп. департамента искусств и дизайна школы гуманитарных наук Дальневосточного федерального университета, г. Владивосток, E-mail: andreo_27@mail.ru

ДВА ПУТИ ПОЗНАНИЯ МИРА И ЗНАЧИМОСТЬ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЁННОСТИ

С активизацией внимания к выставочной и конкурсной деятельности в области художественно-проектного творчества, введением новых ФГОС ВО, связанных с требованием качественной личностно-профессиональной подготовкой бакалавров архитектурного профиля возникает проблема поиска способов развития художественной одарённости в вузе. Решение этой проблемы авторы статьи связывают с необходимостью совместного использования в образовательном процессе двух путей познания мира: научного и художественного. Они обозначают способы и приводят примеры их использования в художественной деятельности.

Ключевые слова: два способа познания мира, художественная одарённость, способы развития.

Необходимость поиска инновационных технологий на рынке труда, разработки и реализации новых проектов, в частности, в архитектуре и дизайне, и соответственно поиск методик личностно-профессиональной подготовки бакалавров архитектур-

но-художественного профиля актуализируют проблему развития художественной одарённости в высшей школе, ибо в политике страны проблему развития творческих процессов её преобразования соотносят с проблемой развития одарённости. При этом

одарённость как таковая, следуя А.И. Савенкову [1], не есть раз и навсегда нечто данное в виде константы. Она есть творческий потенциал, который необходимо постоянно развивать как во времени (т.е. по образовательным ступеням, что ставит проблему преемственности в развитии), так и по качественным характеристикам, к которым, в частности, Дж. Рензулли [2] относит интеллектуальные способности (по уровню выше среднего), креативность и высокую мотивацию (настойчивость).

Обращение к художественной одарённости, следуя мысли Б.М. Теплова, как совокупности способностей к чему-либо [3, с. 125–137], в данном случае к художественно-проектной деятельности, продиктовано ещё и спецификой самой деятельности, в которой, прежде чем воспроизвести в материале, в модели, будущему художнику, архитектору, дизайнеру приходится с помощью рисунка и других графических, живописных изображений в форэскизе, этюде, клаузуре отображать варианты задуманного. Это делает необходимым определение взаимосвязи между планируемым учебным материалом в программах художественных дисциплин (выбор тем, задач, методик) и понятием самой сути художественной одарённости, что определяет возможности управления её развитием в вузе.

Учитывая существующие вариативные точки зрения на понятие одарённости, например, как постоянно развивающегося творческого потенциала (А.И. Савенков) [1], как совокупности способностей: индивидуально-психологических; имеющих отношение к успешности выполнения определённой деятельности; обеспечивающих лёгкость и скорость приобретения знаний умений и навыков, но не сводимых к ним (Б.М. Теплов) [3], как интеграцию способностей в структуре творческой личности, ориентированной «на процесс познания действительности, ее преобразования» (А.А. Никитин) [4, с. 6], мы, исходя из практической направленности в подготовке студентов архитектурно-художественного профиля, проблему развития художественной одарённости связываем с проблемой становления человека как субъекта преобразовательной деятельности.

На наш взгляд приемлемой, объясняющей развитие человека как субъекта преобразовательной деятельности является точка зрения В.М. Вильчека, представленная в развёрнутой системе природы творчества [5], основанной на первичном изначальном отчуждении человека от природы и мира в целом. Согласно ему, поиск образца для подражания стал тем средством, благодаря которому человек, подражая природе и действиям животного, «научился» жить и создавать среду. С помощью образца он выстроил взаимосвязи «человек-природная среда» (в системе деятельности) и «человек-человек» (в системе отношений). Поэтому поиск «образца» для подражания явился и является первичной потребностью (потребностью творить), где труд лишь способствует осуществлению этого поиска. Мы ежедневно являемся свидетелями творения нового в природе: будь то цветение и увядание растений, появление причудливых природных форм и узоров. Всё это стимулирует нашу потребность к поискам «нового» и интерпретации «увиденного».

В искусстве в качестве примера наличия одарённости как способности находить поиск образца для подражания и дальнейшей его интерпретации является, в частности, творчество Ле Корбюзье, использовавшем для поиска новых архитектурных форм в качестве аналогий, то геометрические формы дольменов, то формы раковины (как естественного воплощения идеи крова и защищённости) в капелле Нотр-Дам-дю-О (1950–1955 гг. Роншан), то форму костяшек домино в первом в истории зодчества проекте каркасного дома для серийного производства (проект «Дом-ИНО»).

С учётом изложенного развитие художественной одарённости мы связываем, в первую очередь, с поиском образца для подражания и дальнейшей его интерпретации в художественно-проектной деятельности, ибо, только постоянно расширяя сферу познания, создающий на разных ступенях своего развития в своём творчестве способен выходить за рамки познаваемого и создавать (или выражать) подобие того, что ранее ещё никто не делал. И возникает это тогда, когда он в силу своей подготовленности может создать «новое понятие о старом предмете» [6, с. 144], которое возможно лишь когда у него как результат познания из пазлов умственных представлений и суждений сложится своя субъективная картина мира, т. е. субъективное видение решаемой темы на основе определённой идеи, концепции. Отсюда, тот, кто в педагогической практике уповает в художественном творчестве только на выразительность, мастерство владения изобразительными и композиционными средствами, пренебре-

гая концептуальной, содержательной основой рисунка, идеей проекта – делает серьёзную ошибку. Ибо, только совершенствуя свои навыки на уровне мастерства передачи увиденного, можно стать хорошим исполнителем, но не стать творческим, создающим новые образы, формы.

Развитие одарённости как способности поиска образца для подражания и его дальнейшей интерпретации связано с познанием мира, которое осуществляется двумя его путями: научным (рационально-логическим) и художественным (эмоционально-образным). Они, имея отличительные особенности, являясь собой целостный процесс познания окружающего мира, где, согласно Б.М. Неменскому [7, с. 21], инструментом в предметном познании является понятие (как объективная форма), а в художественном – художественный образ как его субъективная форма. В этом познании художественная деятельность, направленная на изменение окружающего мира, согласно В.Д. Губину [8], Н.А. Бердяеву [9] и др., оперирует двумя такими понятиями, как «объективная действительность», поддающаяся логическому осмыслению (то, что нас окружает, что может существовать без нас) и «реальность», которую рассматривают в двух аспектах: в первом как созданное культурное наследие, произведения искусств, мифы, сказки, и втором как созданную мозговую картину на уровне субъекта с помощью эмоциональной сферы и не требующей научных доказательств.

Пути познания мира, определяющие процессы его познания – логическое (когнитивное) и эмоциональное (образное), имеют свои особенности (рис. 1). В процессе научного пути познания объектов и явлений действительности в системе «глаз-мозг» при зрительном их восприятии, согласно Б.В. Раушенбаху [10, с. 9] глаз даёт лишь важную исходную информацию, тогда как мозг на основе поступившей информации, опираясь на когнитивную крупно- или мелкоячеистую матрицу (когнитивную сетку) [11, с. 35], имеющий опыт (стереотипы, установки, заложенные с детства), строит с помощью умственного интеллекта субъективное пространство зрительного восприятия – мозговую картину. Мы назвали её – «мыслимая картина мира», так как в ней особую роль играет мышление – сознание.

Продуктом такой мыследеятельности, основанной на информативности, знаковости в качестве мыслимой картины является чертёж, отображающий действительные размеры объекта, технический и конструктивный рисунок раскрывающие конструктивные особенности предметов. В искусстве к ним можно отнести росписи древнеегипетских гробниц, передающие информацию о жизнедеятельности фараона, работы художников, выполненные в «натурализме» – направлении искусства конца XIX века с идеей фотографично запечатлеть современную действительность с бесстрастным фиксированием повседневной жизни крестьянства и рабочего класса, а также работы соотносимые с гиперреализмом – художественным течением XX века, основанном на точном, неэмпириальном воспроизведении действительности, имитирующем специфику фотографии: «принцип автоматизма визуальной фиксации, документализм» [12].

Характерно, что логическое познание, определяемое как познание мозгом, зависит от наличия либо мелкой, либо крупной когнитивной матричной сетки, имеющей наследственный характер. Это характеризует возможности индивида с помощью логического и диалектического мышления (конкретно и абстрактно) познавать мир и создавать свой опыт восприятия информации, который формируется в процессе всей жизнедеятельности. Вместе с тем информация, воспринимаемая на уровне когнитивного познания, воспринимается и на уровне эмоционального (Рис. 1), ибо, согласно С.Л. Рубинштейну, «целостный акт познания всегда включает в себя синтез двух компонентов – знания и отношения, когнитивного и эмоционального» [13, с. 28]. Таламическая теория У. Кеннона-Ф. Барда [14, с. 72–73] связывает особенность этого познания с реакцией центральной нервной системы, в частности – таламуса, при раздражении различных областей которого, можно активизировать различные эмоции. В этой связи В. Гесс определяет таламус как «седалище эмоций» [15, с. 16].

Эмоции раскрывают для познающего значимость окружающего мира. Именно они, согласно А. Валлону [16], соединяют человека с социальной жизнью, с миром ценностей, позволяют воспринимать, представлять и отображать в искусстве существующую реальность на уровне тонкого мира, мифов и сказок, а также реальность на уровне возникших чувств. При этом, следуя С.Л. Рубинштейну [13], эмоциональная сфера не поддается произвольному формированию, так как эмоции не рождаются сами

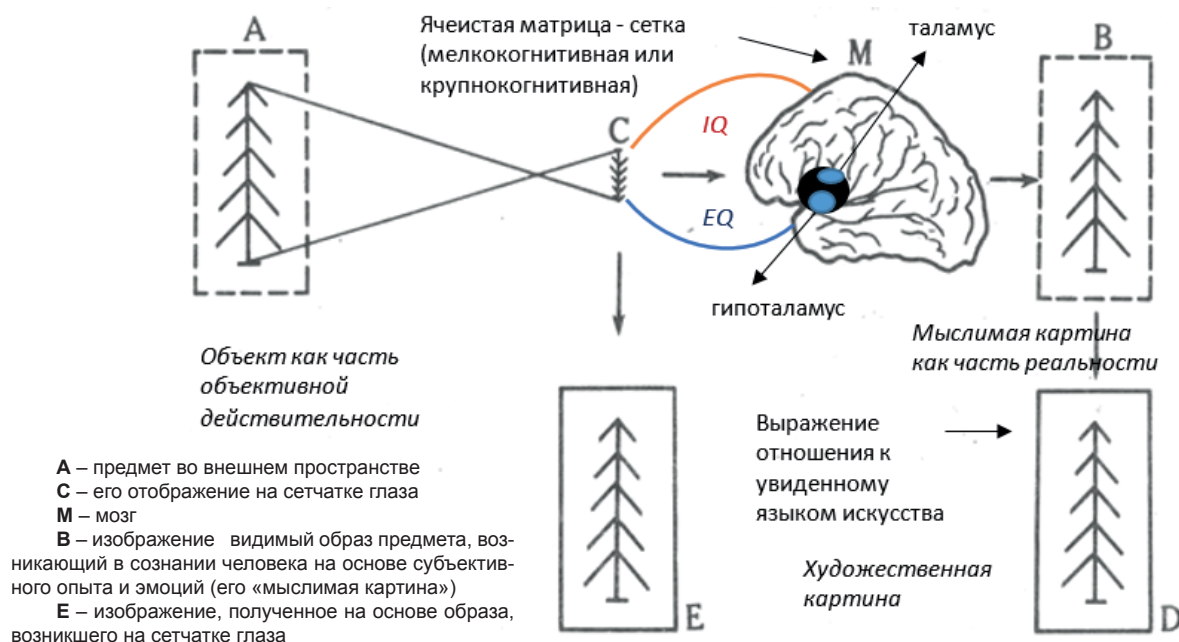


Рис. 1. Взаимосвязь процессов познания мира в художественной деятельности

по себе в силу того, что их источник связан с удовлетворением или неудовлетворением потребностей, поэтому нельзя произвольно, непосредственно вызвать те или иные эмоциональные состояния. Однако их можно стимулировать опосредованно, регулировать и направлять их косвенно через посредство деятельности, в которой они и проявляются, и формируются.

Исходя из этого следует отметить, что если познание на основе когнитивной матричной сетки обусловлено наследственностью вследствие чего умственный интеллект развивается на базе уже генетически заложенного (отсюда его низкий или высокий показатели), то эмоциональная сфера формируется с рождения. По этой причине, мы часто встречаем наличие высокого EQ у детей с низким IQ и по этой причине практически во всех художественных работах мы отмечаем наличие в них эмоционального отклика. Это делает формирования эмоциональной сферы бесспорно значимой. Объясняется это тем, что в отличие от науки, которая познает окружающий мир и хочет понять каков мир «без меня и вне меня», стремясь максимально абстрагироваться от субъективности человека, в искусстве нас интересует синтез человека и действительности (реальности), синтез мира человека и человека в мире, синтез, согласно А.С. Запесоцкому и Ю.Н. Шору, реальности, «пропитанной» сознанием – с одной стороны и сознания, наполненного живыми токами – с другой [17, с. 8]. Отсюда специфика художественного пути познания кроется в целостном, особенном видении человека себя в окружающем мире, возникающем на основе образности, обращённости к чувственно-эмоциональной сфере.

Опыт работы с обучающимися позволяет констатировать, что упор в формировании представления о мире только на эмоциональную составляющую, равно как и только на логическую, ведёт к определённой однобокости, которая в художественно-проектной деятельности может выражаться, с одной стороны в цветовой «смелости» в работе, граничащей с экспрессивностью, а с другой в отсутствии грамотного заданного изображения, связанного с неумением строить пространство картинной плоскости по законам композиции и обоснованно насыщать её содержанием.

Использование существующей взаимосвязи познавательных процессов в реализации программ художественных дисциплин имеет определяющее значение в определении способов развития художественной одарённости у студентов в вузе.

Первый способ мы связываем с формированием представлений о форме, в которой по выражению К. Юона «линия и поверхность являются техническими слагаемыми художественной формы» [18]. Как отмечает И. Е. Игнатьев, линия и линейные элементы руководят взглядом зрителя больше, чем что-либо другое в рисунке. Они ограничивают собой видимую часть фигуры, давая ей общий абрис [19]. Но не все линии в рисунке имеют одинаковое значение. Есть линии, которые определяют собой

изображение предмета – это «весомые» линии. Есть вспомогательные, используемые при построении изображения, есть линии, выражающие настроение и волнение души. Наличие особенностей у линий и специфика их использования в творчестве делает необходимым организацию процесса по их освоению на уровне логического познания линии как абриса и линии как составляющей этой формы, а также на уровне эмоционального познания линии как средства выражения эмоций, характера, настроения, ощущения.

Линия как таковая имеет более широкие свойства своего применения в области стилизации и декорирования, что делает её универсальным средством в развитии способностей орнаментально и фактурно передавать свой декоративный взгляд на мир, который так необходим в дизайнерской деятельности и который формируется в том числе в заданиях по декоративной композиции. В ней познание свойств декоративной линии занимает особое место в развитии способностей отражать созданную в своём воображении сказочную (мифическую) реальность, требующую умений абстрактно, ассоциативно, стилизованно мыслить наглядными образами и абстрактными чувствами.

Второй способ мы связываем с познанием эмоций и определённых категорий как на уровне абстрактных понятий, например, «лёгкость», «радость-грусть», «энергичность», и др. так и на художественном уровне – как эти эмоции и категории можно выразить линией, цветом, например, в композициях «город», «натюрморт». Эта необходимость обусловлена развитием эмоционального интеллекта, который согласно И.Н. Андреевой, понимается как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях [20]. Отсюда знание и понимание эмоций ведёт к образности в рисунке, картине, проекте, его эмоциональной выразительности.

Третий способ мы связываем с познанием понятия «живописное пятно» на уровне логического осмысления как средство, определяющее силуэтное восприятие художественной формы, и познания на эмоциональном уровне как комбинацию сочетаний различных по конфигурации пятен (плоскостей) определяющих выразительные качества формы в которой пятно рассматривается и как общее силуэтное решение композиции и как мозаичная живопись, при помощи которой «лепится» форма изображаемого предмета, и как создание в декоративной живописи гармоничной условно-плоскостной композиции на заданную тему. Поиск пятна в реалистической живописи строится на основе отношения изображаемой природы и фона с использованием нюансировки локальных пятен света, полутона, тени, рефлекса и передаче световоздушной среды вокруг изображаемого. Поиск пятна в декоративной живописи строится на поиске композиционных и колористических решений, где плоскостной вид изображений создаёт условно-реалистические образы в условно-художественном пространстве.

Четвёртый способ мы связываем с познанием свойств цвета как на уровне особенностей передачи окраса предмета, объектов и явлений природы по законам цветоведения, так и на уровне познания специфики цвета эмоционально воздействовать на зрителя, его символики. Связано это с тем, что цвет в живописи, согласно Матиссу, достигает своей выразительности только тогда, когда он организован и его интенсивность соответствует интенсивности чувств художника [21, с. 25]. Это определяет значимость развития способности у обучающихся чувствовать цвет, колорит, ритм, создающие пластическую форму. Отсюда цветовое решение есть один из важнейших критериев оценки творческого характера рисунка, учитывающий наличие богатства цветовых отношений и отсутствие мелкой дробной пластики.

Пятым в развитии художественной одарённости является способ познания преобразовательской деятельности (творческой интерпретации), в основе которой лежит творческое воображение, рассматриваемое нами как новый взгляд на «старые» явления, вещи, ибо художественное воображение наиболее точно раскрывается тогда, когда до зрителя доносится содержание обычных объектов, опирающееся на широкую ассоциацию (ассоциативное представление).

А.П. Ершова, Е.А. Захарова, Т.Г. Пеня и др. отмечают, мы должны иметь в виду, что главный признак искусства – это художественный образ, именно в нём таинственным образом соединяются «портрет» самой жизни и «портрет» художника-творца. На этом основании шестым способом развития художественной одарённости является познание композиционных средств изображения в создании художественного образа, который в

искусстве есть способ и форма освоения действительности, характеризующаяся нераздельным единством субъективных и объективных начал художественного творчества, его чувственных и смысловых аспектов. Отсюда возникает необходимость организации на уровне логического и эмоционального познания такого осмысления, в котором бы с помощью композиционных и изобразительно-выразительных средств создавалась бы, словами Герцена, вторая «эстетическая реальность», воображённая художником.

Практика высшей школы, проведённое исследование по личностно-профессиональной подготовке бакалавров архитектурно-художественного профиля в области изобразительного искусства, участие в творческих выставках и конкурсах позволяет нам утверждать, что развитие художественной одарённости, выстраивается на основе целостного использования двух путей познания мира: научного и художественного. Приведённые способы их использования в освоении программ художественных дисциплин способны подготовить обучающихся к его творческой самореализации в художественной и дизайнерской деятельности на уровне продуктивного общения с действительностью, реальностью, средствами изображения. Конечно уровень такого общения на разных этапах развития имеет свои ступени и грани, обусловленные активностью познания в плоскостях логики и эмоций, но от того насколько целостно будет организовано это познание, зависит успешность личностно-профессиональной подготовки студентов, которых мы считаем художественно одарёнными не только здесь и сейчас, но и в будущем.

Библиографический список

1. Савенков А. И. Основные подходы и разработка концепции одарённости. *Педагогика*. 1988; 3: 24 – 30.
2. Концепция Дж. Рензулли. Available at: <https://gigabaza.ru/doc/78952.html>
3. Степанов В.Г. Психология одарённости детей и подростков. *Вопросы психологии*. 2000; 3: 140 – 143.
4. Никитин А.А. *Художественная одарённость*. Хабаровск, 2008.
5. Вильчек В.М. *Алгоритмы истории*. Москва: Прометей, 1989.
6. Арнхейм Р. *Искусство и визуальное восприятие*. Перевод с английского. Москва: Архитектура-С, 2007.
7. Неменский Б.М. *Педагогика искусства*. Москва: Просвещение, 2007.
8. Листы Сада Мори. *Зов*. – Кн. I. Вступ. статья Л.В. Шапошников. Москва: Международный Центр Рерихов: Мастер-Банк, 2003.
9. Бердяев Н. А. *Смысл творчества: Опыт оправдания человека*. Москва: АСТ; Харьков: Фолио, 2004.
10. Раушенбах Б.В. *Геометрия картины и зрительное восприятие*. Москва: Интерпракс, 1994.
11. Вагин Ю.Р. *Авиталяная активность (злоупотребление психоактивными веществами и суицидальное поведение у подростков)*. Пермь: Издательство ПРИПИТ, 2001.
12. *Гиперреализм, фотореализм*. Available at: <http://smallbay.ru/hyperrealism.html>
13. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика, 1973.
14. Ильин Е.П. *Эмоции и чувства*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
15. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. *Эмоциональная сфера ребёнка: Теория и практика*: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2004.
16. *Теория развития психики А. Валлона*. Available at: <https://studfiles.net/preview/3488633/page:5/>
17. Запесоцкий А.С., Шор Ю.Н. Методология преподавания искусства и гуманитарная составляющая культуры. *Интеграция искусства в систему непрерывного образования: воспитание искусством детей и молодежи как фактор социализации личности в меняющемся мире*: материалы Всероссийской конференции. Москва: ИХО РАО, 2008.
18. Юон К.Ф. *О живописи*. Москва: ИЗОГИС, 1937.
19. Игнатьев Е.Н. *Психология изобразительной деятельности детей*. Москва: Учпедгиз, 1961.
20. Андреева И.Н. Эмоции во благо: как устроен эмоциональный интеллект *Статьи директору. Директору. Клерк.Ру*. Available at: <http://www.klerk.ru/boss/articles/313718>
21. Миронова Л.Н. *Цвет в изобразительном искусстве*. Минск: Беларусь, 2003.

References

1. Savenkov A. I. Osnovnye podhody i razrabotka koncepcii odarennosti. *Pedagogika*. 1988; 3: 24 – 30.
2. *Koncepciya Dzh. Renzulli*. Available at: <https://gigabaza.ru/doc/78952.html>
3. Stepanov V.G. Psihologiya odarennosti detej i podrostkov. *Voprosy psihologii*. 2000; 3: 140 – 143.
4. Nikitin A.A. *Hudozhestvennaya odarennost'*. Habarovsk, 2008.
5. Vil'chek V.M. *Algoritmy istorii*. Moskva: Prometej, 1989.
6. Arnhejm R. *Iskusstvo i vizual'noe vospriyatje*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Arhitektura-S, 2007.
7. Nemenskij B.M. *Pedagogika iskusstva*. Moskva: Prosveschenie, 2007.
8. Listy Sada Mori. *Zov*. – Kn. I. Vstup. stat'ya L.V. Shaposhnikova. Moskva: Mezhdunarodnyj Centr Rerihov: Master-Bank, 2003.
9. Berdyayev N. A. *Smysl tvorchestva: Opyt opravdaniya cheloveka*. Moskva: AST; Har'kov: Folio, 2004.
10. Raushenbah B.V. *Geometriya kartiny i zritel'noe vospriyatje*. Moskva: Interpraks, 1994.
11. Vagin Yu.R. *Avital'naya aktivnost' (zloupotreblenie psikoaktivnymi veshchestvami i suicidal'noe povedenie u podrostkov)*. Perm': Izdatel'stvo PRIPIT, 2001.
12. *Giperrealizm, fotorealizm*. Available at: <http://smallbay.ru/hyperrealism.html>
13. Rubinshtejn S.L. *Problemy obschej psihologii*. Moskva: Pedagogika, 1973.
14. Il'in E.P. *Emocii i chuvstva*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
15. Izotova E.I., Nikiforova E.V. *Emocional'naya sfera rebenka: Teoriya i praktika*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. Moskva: Akademiya, 2004.
16. *Teoriya razvitiya psihiki A. Vallona*. Available at: <https://studfiles.net/preview/3488633/page:5/>
17. Zapesoockij A.S., Shor Yu.N. Metodologiya prepodavaniya iskusstva i gumanitarnaya sostavlyayushaya kul'tury. *Integraciya iskusstva v sistemu nepreryvnogo obrazovaniya: vospitanie iskusstvom detej i molodezhi kak faktor socializacii lichnosti v menyayushchemsya mire*: materialy Vserossijskoj konferencii. Moskva: IHO RAO, 2008.
18. Yoon K.F. *O zhivopisi*. Moskva: IZOGIS, 1937.
19. Ignat'ev E.N. *Psihologiya izobrazitel'noj deyatel'nosti detej*. Moskva: Uchpedgiz, 1961.
20. Andreeva I.N. *Emocii vo blago: kak ustroen 'emocional'nyj intellekt Stat'i direktoru. Direktoru. Klerk.Ru*. Available at: <http://www.klerk.ru/boss/articles/313718>
21. Mironova L.N. *Cvet v izobrazitel'nom iskusstve*. Minsk: Belarus', 2003.

Статья отправлена в редакцию 30.03.18

УДК 373.31

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

Chupaha I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: irina-chupakha@rambler.ru

DEVELOPMENT OF THE DIVERGENT THINKING OF YOUNG SCHOOLCHILDREN: HISTORY, PROBLEM, SEARCH FOR SOLUTIONS. Democratic transformations in society, the dynamism of the surrounding reality, competitiveness, the domination of the project attitude towards life place an individuality and originality of the person's personality, his ability to interact with this world at various levels (from performing to creative and active) to the first place. The timely formation and development of divergent thinking among young people can help solve this problem. The most sensitive period is the younger school age for its development. Lessons on technology have a high potential in the process of forming divergent thinking. Properly constructed lesson on technology in the elementary school gives younger students an in-depth knowledge about quality and the possibility of creating Handicrafts made of different materials, helps to develop divergent thinking in the processing and creation of compositions, the desire to work hard and master the features of craftsmanship.

Key words: divergent thinking, junior schoolchild, primary education.

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

И.В. Чупаха, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и начального образования ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: irina-chupakha@rambler.ru

РАЗВИТИЕ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ИСТОРИЯ, ПРОБЛЕМА, ПОИСК РЕШЕНИЙ

Демократические преобразования в обществе, динамизм окружающей действительности, конкурентоспособность, доминирование проектного отношения к жизни на первое место ставят индивидуальность и неординарность личности человека, его умения взаимодействовать с этим миром на разных уровнях: от исполнительского до творческого, созидательного, деятельного. В решении этой проблемы может помочь своевременное формирование и развитие дивергентного мышления у молодёжи. Наиболее чувствительным периодом, на наш взгляд, для его развития считается младший школьный возраст. Уроки по технологии имеют высокий потенциал в процессе формирования дивергентного мышления. Правильно построенный урок по технологии в начальной школе даёт младшим школьникам углубленное знание о качестве и возможности создания поделок из различных материалов, помогает развить дивергентное мышление при обработке и создании композиций, стремление трудиться и осваивать особенности мастерства.

Ключевые слова: дивергентное мышление, младший школьник, начальное образование.

Демократические преобразования в обществе, динамизм окружающей действительности, конкурентоспособность, доминирование проектного отношения к жизни на первое место ставят индивидуальность и неординарность личности человека, его умения взаимодействовать с этим миром на разных уровнях: от исполнительского до творческого, созидательного, деятельного. Ответом на проблемы, которые ставит перед нами настоящее время, становится потребность в новых подходах к формированию человеческого потенциала, к созданию инновационных систем обучения и воспитания подрастающего поколения. Всё это предъявляет к подрастающему поколению особые требования: быть активными и инициативными, самостоятельными и ответственными, творческими личностями, способными проектировать, преобразовывать и изменять окружающую действительность.

Сейчас школьники знают многое, но время не стоит на месте и, как следствие, появляется все больше информации, которой необходимо не просто обладать, а уметь пользоваться с наибольшей эффективностью, в том числе и для нахождения нестандартных решений возникающих проблем. В процессе решения поставленных задач, взрослые используют дивергентное мышление, направленное на поиск многовариантных ответов, каждый из которых является верным. Этому необходимо обучить и детей.

В психолого-педагогической литературе не раз поднимался вопрос о дивергентном мышлении. Многие российские и зарубежные педагоги и психологи, такие как Джой Гилфорд, Д. Пиаже, С. Медник, А.М. Матюшкин, С. Татищев, И.В. Блауберг и другие занимались исследованиями дивергентного мышления.

Проблемой формирования мыслительных умений занимались С.Л. Рубинштейн, Г.П. Антонова, А.А. Люблинская, Н.Ф. Талызина и др. Путям изучения творческой деятельности посвятили свои работы Д.Б. Богоявленская, Э. Боно, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.С. Кузин, Э.И. Кубышкина, П.Я. Пономарев и др.

В отечественной инновационной практике сложилось мнение, что для повышения эффективности обучения нужно вво-

дить в учебный процесс специальные развивающие задания. Однако анализ учебников для начальных классов показал, что в их содержании очень редко встречаются задания дивергентного вида, то есть условия задач предполагают наличие только одного верного решения. Специально разработанных систем заданий, ориентированных на развитие у школьников дивергентного мышления, в начальной школе недостаточно. На наш взгляд, наиболее доступным для младшего школьника видом деятельности, наглядно демонстрирующим возможности дивергентного мышления, является непосредственная работа с материалами. Впоследствии мы предлагаем постепенный перевод внешних действий (из пласта практической работы с материалами) во внутренний план действий (в пласт умозаключений по теоретическим вопросам).

Обратимся к термину «дивергентное мышление». Понятие «дивергентное мышление» в науку ввел Джой Пол Гилфорд. Он определяет дивергентное мышление как тип мышления, идущий в различных направлениях [1].

Для более подробного описания сущности термина «дивергентное мышление» разобьем его на две составляющие: мышление как психологический процесс и дивергентное мышление как один из методов мышления.

Мышление человека – это психический процесс обработки информации и установления связей между предметами, их свойствами или явлениями окружающей среды. Мышление позволяет человеку находить связи между феноменами действительности, но чтобы найденные связи, действительно, отражали истинное положение дел, мышление должно быть объективным, правильным или, другими словами, логичным, то есть подчиненным законам логики [2].

Дивергентное мышление в свою очередь представляет метод мышления, подразумевающий под собой нахождение нескольких решений для одной задачи, путем творческого подхода. Причём эти решения равносильны по правильности и соответствуют одному и тому же объекту. Такой тип мышления берет за основу креативность и воображение.

Дивергентное мышление характеризуется четырьмя основными качествами, такими как быстрота, гибкость, оригиналь-

ность, точность. Быстрота это способность высказать предельное количество идей за определенный промежуток времени, причем, учитывается не их качество, а всего лишь количество. Гибкость это способность высказать широкое многообразие идей. Оригинальность это способность создавать новые нестандартные идеи, она может также проявляться в ответах, не совпадающих с общепринятыми. Точность это способность совершенствовать и придавать законченный вид своим мыслям и идеям [3].

Термин «дивергентное мышление» впервые ввел американский психолог Джой Пол Гилфорд, который занимался исследованием человеческого интеллекта и разума. Гилфорд пытался выстроить модель интеллекта, которая была многомерной и включала в себя три измерения (содержание, операции, результаты мышления), которые в свою очередь делились на переменные [1].

Груббер, Торранс и Тейлор продолжили развивать теорию Гилфорда. Они более понятно описали само понятие «дивергентности», доказали, что этот тип мышления позволяет человеку создавать нестандартные идеи, установили критерии выявления дивергентности.

Критерии дивергентности по теории Груббера, Торранса, Тейлора [4; 5]: беглость (количество решений, которые возникают за определенное время); оригинальность (характеризуется нестандартным решением поставленной задачи); чувствительность или гибкость (способность быстро переключаться от одной задачи к другой); образность (выражается в мышлении образами, символами или ассоциациями); ответственность или точность (последовательность мыслительного процесса и выбор в результате адекватного, подходящего решения).

Торранс дает операциональное определение дивергентности. По его мнению, дивергентность включает в себя: повышение чувствительности к проблемам [4].

Дивергентное мышление невозможно измерить общепринятыми, стандартными методами, так как оно состоит из неорганизованных мыслей и идей. Дивергентное мышление не связано с уровнем знаний и уровнем логики. Учащиеся могут иметь низкие показатели IQ, но у них будет очень высокий процент развития дивергентного мышления. Этот метод мышления связан с активностью познавательных процессов [5].

Дивергентное мышление подразумевает под собой множество вариантов в ходе нахождения решения поставленной задачи. Такой тип мышления является более эффективным. В 60-е годы XX века Джой Гилфорд написал книгу «Природа человеческого интеллекта», в которой изложил характеристики дивергентного мышления, выделил 120 особенностей интеллекта и 15 способов их определения [1].

Люди, у которых развиты способности к дивергентному мышлению, стараются найти не один единственно верный путь решения, а множество путей решения одной и той же задачи. Такие люди свободны от стереотипов, поэтому может придумать множество нестандартных идей. Такой тип мышления чаще всего встречается у творческих людей [7].

Известный отечественный учёный А.Н. Лук, который исследовал проблемы дивергентности, опираясь на биографию выдающихся изобретателей, ученых, музыкантов, художников выделял следующие дивергентные способности: способность видеть проблему там, где ее не видят другие; способность анализировать и заменять несколько понятий одним; способность применять навык, приобретенный в решении одной задачи к решению других; способность видеть реальную картину целиком, не деля её на фрагменты; способность проводить ассоциации между отдаленными понятиями; способность памяти выдавать в нужную минуту нужную информацию; способность гибко мыслить; способность выбирать одну из альтернатив решения проблемы до ее проверки; способность в уже имеющуюся систему знаний вносить дополнительные сведения; способность выделять основную суть вещей, без каких-либо интерпретаций; способность легко генерировать идеи; способность творчески мыслить; способность совершенствовать первоначальный замысел, путем доработывания его деталей [8].

Основываясь на обширном материале истории и культуры, кандидаты психологических наук В.И. Синельников и В.Т. Кудрявцев выделяли всеобщие дивергентные способности, сложившиеся на протяжении всей человеческой жизни. К ним относятся:

1. Реализм воображения – образное схватывание некоторой существенной, общей тенденции или закономерности разви-

тия целостного объекта, до того, как человек имеет о ней четкое понятие и может вписать ее в систему строгих логических категорий.

2. Умение видеть целое раньше частей.

3. Надситуативно- преобразовательный характер творческих решений – способность при решении проблемы не просто выбирать из навязанных извне альтернатив, а самостоятельно создавать альтернативу.

4. Экспериментирование – способность сознательно и целенаправленно создавать условия, в которых предметы наиболее выпукло обнаруживают свою скрытую в обычных ситуациях сущность, а также способность проследить и проанализировать особенности «поведения» предметов в этих условиях [9].

Такой тип мыслительной активности как дивергентный, рождает креативные идеи, находит неординарные решения, формирует познавательный интерес, использует нестандартные формы активности. Человек с развитым дивергентным решением хорошо умеет анализировать факты, выдвигать гипотезы, грамотно сортировать имеющуюся информацию.

Уровень дивергентного мышления невозможно измерить с помощью классических методик или тестов интеллекта. С.Ю. Лазарева рекомендует проводить педагогическую оценку результатов дивергентного мышления учеников при помощи шкалы «Фантазия», которую разработал Альтшуллер, чтобы возможно было оценить наличие фантастических идей и позволяющую, таким образом, оценить уровень дивергентности (шкала адаптирована к младшему школьному возрасту М.С. Гафитулиным, Т.А. Сидорчук) [10].

Младший школьный возраст – этап развития ребёнка, который соответствует периоду обучения в начальной школе. Границы этого периода можно условно определить в интервале от 6 – 7 до 10 – 11 лет, их уточнение зависит от официально принятых сроков начального обучения [11].

Учащиеся младшего школьного возраста остротой и свежестью восприятия, своего рода созерцательной любознательностью. Учебная деятельность позволяет стимулировать развитие психических процессов непосредственного познания окружающего мира [12].

Дивергентное мышление является новым продуктом деятельности. Задания дети могут выполнять по задумке учителя, с его помощью, однако ребёнок может предложить такие решения, которые уже использовались в практике, но он додумался до него самостоятельно. Именно в этом случае проявляется дивергентное мышление, основанное на интуиции, догадке и самостоятельном мышлении ученика. Важным является психологический механизм деятельности, в момент решения которой развивается умение решать нестандартные, нешаблонные задачи [13].

Личь при учете педагогом основных особенностей детского творчества, можно успешно сформировать у младшего школьника дивергентное мышление. П.Б. Блонский точно подметил отличительные черты дивергентирования: «детский вымысел скучен и ребёнок не критически относится к нему; ребёнок раб своей бедной фантазии». Главный признак по которому определяется дивергентное мышление ребёнка – его опыт. От богатства и разнообразия прошлого опыта человека зависит его воображение и творческая деятельность. Для того чтобы сформировать у ребёнка умение творчески подходить к решению задач, нужно прежде всего развить их кругозор.

Особенностью дивергентного мышления младшего школьника является то, что он не критически относится к своему продукту творчества. Детский замысел не направляется никакими идеями, критериями, требованиями, а потому субъективен.

Развить дивергентное мышление возможно лишь в совокупности с формированием исполнительных навыков и умений. Чем совершеннее и разностороннее навыки и умения младшего школьника, тем богаче его фантазия и реальнее его замыслы.

А. Савенко работал над исследованием целенаправленного развития дивергентного мышления и выделил ряд условий для его формирования: задания дивергентного типа должны не только присутствовать, но и в некоторых занятиях доминировать; доминирование собственной исследовательской практики над репродуктивным усвоением знаний; сочетание условия развития продуктивного мышления с навыками его практического использования; необходимо исключать все моменты, требующие конформистских решений; ориентация на интеллектуальную ини-

циативу, понятия «интеллектуальная инициатива» предполагает проявление ребёнком самостоятельности при решении разнообразных учебных и исследовательских задач, стремление найти оригинальный, возможно альтернативный путь решения, рассматривать проблему на более глубоком уровне либо с другой стороны; самостоятельный поиск знаний, исследование проблемы; стремиться к наиболее глубокому исследованию проблем; индивидуализация условий для полноценного проявления и развития специфичных личностных функций субъектов образовательного процесса; проблематизация ориентация на постановку перед детьми проблемных ситуаций.

Соблюдение выше перечисленных условий дает возможность сформировать дивергентное мышление младшего школьника. И.А. Майданик отмечает, что «важным моментом для выявления необходимости формирования дивергентного мышления в учебно-образовательном процессе младших школьников является положение о том, что личность, которая может реализовать свою творческую активность руководствуется внутренними мотивами поведения и ориентируется, прежде всего, на собственный личностный рост, личностное саморазвитие». Существует ряд требований при реализации основной образовательной программы начального общего образования образовательным учреждением которые прописаны в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) [14].

В концепции ФГОС общего образования выделен культурно-исторический системно-деятельностный подход к образованию учащихся. Поэтому наиболее эффективными будут те технологии, которые направлены на познавательное, коммуникативное, социальное и личностное развитие школьника. Выбор технологии обучения и воспитания зависит от многих факторов (возраста учащихся, их возможностей, подготовленности и готовности учителя, наличия различных условий и т. д.). Приоритет

следует отдавать продуктивным, творческим, исследовательским, проектным технологиям (не отрицая использования и других).

Сегодня каждый учитель задается вопросами как с современными детьми говорить на их языке, как из обычного урока сделать необычный и заинтересовать учеников. На современном этапе развития и формирования личности недостаточно представить материал в традиционной форме. Чтобы способствовать развитию дивергентного мышления можно предложить детям создать что-либо из полосок бумаги. Именно в этот момент у нас включается воображение, какие-то нестандартные идеи, возможно они ранее видели какую-то картину и сейчас у них есть возможность воссоздать её, добавляя в неё свои детали. Учащиеся самостоятельно открывают новые способы и формы сгиба листа для получения нужного элемента композиции. Порой они даже удивляются тому, что у них получилось из первоначальной задумки. Вокруг нас есть множество материалов для создания картины, например, природные материалы. При создании композиции из природных материалов ребёнок черпает вдохновение из самой природы и создает неповторимые вещи. Практически не существует таких природных материалов, которые нельзя было бы использовать для поделок, также не существует и определенных правил, как их использовать. Наряду с вышеперечисленными методами выделяют и лепку из глины или пластилина. На уроках лепки развиваются умственные способности ребёнка, расширяется их художественный кругозор, формируется творческое отношение к окружающему миру.

Подводя итоги важно отметить, что правильно построенный урок по технологии в начальной школе дает младшим школьникам углубленное знание о качестве и возможности создания поделок из различных материалов, помогает развить дивергентное мышление при обработке и создании композиций, стремление трудиться и осваивать особенности мастерства.

Библиографический список

1. Гилфорд Д.П. Структурная модель интеллекта. *Психология мышления*. Москва, 2005: 37 – 45.
2. Буйанов Е. *Логическое мышление – развитие логики*. Available at: <https://4brain.ru/logika/> – 4BRAIN.ru
3. *Исследование феноменологии креативного мышления в отечественной и зарубежной психологии*. Available at: <https://www.science-education.ru/pdf/2014/6/1493.pdf>
4. Тейлор К. Развитие нескольких творческих способностей у детей. *Журнал для воспитания Giften*. 1985; Vol 8: 187 – 198.
5. Торранс Э.П. *Руководство творческим талантом*. Прентис-Холл, 1964.
6. *Дивергентное мышление*. Available at: <https://brainapps.ru/blog/2016/01/divergentnoe-myshlenie/> – BrainApps.ru
7. *Что такое дивергентное и конвергентное мышление*. Available at: <http://newgoal.ru/chto-takoe-divergentnoe-i-konvergentnoe-myshlenie/> – NewGoal.ru
8. Лук А.Н. *Психология творчества*. Москва: Наука, 1978.
9. Кудрявцев В.Т. Воображение ребёнка: природа и развитие. *Психологический журнал*. 2001; 5.
10. Лазарева С.Ю. *Развитие творческих способностей ребёнка младшего школьного возраста*. Available at: http://studbooks.net/1736064/pedagogika/metody_razvitiya_tvorcheskikh_sposobnostey_mlad
11. Терехова Г.В. *Развитие креативных способностей младших школьников в учебном процессе*. Челябинск, 2006.
12. Калмыкова З.И. *Продуктивное мышление как основа обучаемости*. Москва, 2011.
13. Захарова М. *Дивергентное мышление как основа творчества личности*. Available at: <http://fb.ru/article/43347/divergentnoe-myshlenie-kak-osnova-tvorchestva-lichnosti> – FB.ru
14. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования утвержден Приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373*. Введ. 22.12.2009. Available at: <http://минобрнауки.рф/documents/922>

References

1. Gilford D.P. *Strukturnaya model' intellekta. Psihologiya myshleniya*. Moskva, 2005: 37 – 45.
2. Buyanov E. *Logicheskoe myshlenie – razvitie logiki*. Available at: <https://4brain.ru/logika/> – 4BRAIN.ru
3. *Issledovanie fenomenologii kreativnogo myshleniya v otechestvennoj i zarubezhnoj psihologii*. Available at: <https://www.science-education.ru/pdf/2014/6/1493.pdf>
4. Tejlor K. *Razvitie neskol'kih tvorcheskikh sposobnostey u detej. Zhurnal dlya vospitaniya Giften*. 1985; Vol 8: 187 – 198.
5. Torrans E.P. *Rukovodstvo tvorcheskim talantom*. Prentis-Holl, 1964.
6. *Divergentnoe myshlenie*. Available at: <https://brainapps.ru/blog/2016/01/divergentnoe-myshlenie/> – BrainApps.ru
7. *Chto takoe divergentnoe i konvergentnoe myshlenie*. Available at: <http://newgoal.ru/chto-takoe-divergentnoe-i-konvergentnoe-myshlenie/> – NewGoal.ru
8. Luk A.N. *Psihologiya tvorchestva*. Moskva: Nauka, 1978.
9. Kudryavcev V.T. *Voobrazhenie rebenka: priroda i razvitie. Psihologicheskij zhurnal*. 2001; 5.
10. Lazareva S.Yu. *Razvitie tvorcheskikh sposobnostey rebenka mladshogo shkol'nogo vozrasta*. Available at: http://studbooks.net/1736064/pedagogika/metody_razvitiya_tvorcheskikh_sposobnostey_mlad
11. Terehova G.V. *Razvitie kreativnykh sposobnostey mladshih shkol'nikov v uchebnom processe*. Chelyabinsk, 2006.
12. Kalmykova Z.I. *Produktivnoe myshlenie kak osnova obuchaemosti*. Moskva, 2011.
13. Zaharova M. *Divergentnoe myshlenie kak osnova tvorchestva lichnosti*. Available at: <http://fb.ru/article/43347/divergentnoe-myshlenie-kak-osnova-tvorchestva-lichnosti> – FB.ru
14. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya utverzhden Priказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373*. Vved. 22.12.2009. Available at: <http://minobrnauki.rf/documents/922>

Статья поступила в редакцию 26.03.18

УДК 371

Vezetiu E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy of the Humanities and Pedagogy (branch), V. I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF PRESCHOOLERS AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM.

The article is dedicated to the study of such psychological and pedagogical problems as the formation of social competence of preschool children. The paper considers scientific approaches to determining the basics of the terms "social competence" and "social competence of preschool children". The work substantiates the role of the process of formation of social competence in preschool children to ensure the harmonious development and success of socialization of the child's personality. The article presents the main conditions for the successful implementation of the process of formation of social competence of preschool children in an educational institution.

Key word: social competence, competences, structure of social competence, components of social competence, preschool children, preschool childhood, formation of social competence, educational space, openness of educational institution, social partnership.

Е.В. Везетий, канд. пед. наук, доц. каф. педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО, г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена изучению такой психолого-педагогической проблемы, как формирование социальной компетентности дошкольников. В работе рассмотрены научные подходы к определению сущности термина «социальная компетентность» и «социальная компетентность дошкольника», обоснована роль процесса формирования социальной компетентности в период дошкольного детства для обеспечения гармоничного развития и успешности социализации личности ребёнка. В статье приведены основные условия успешной реализации процесса формирования социальной компетентности детей дошкольного возраста в условиях образовательного учреждения.

Ключевые слова: социальная компетентность, компетенции, структура социальной компетентности, компоненты социальной компетентности, дошкольники, дошкольное детство, формирование социальной компетентности, образовательное пространство, открытость образовательного учреждения, социальное партнерство.

Дошкольное детство является периодом первоначального становления личности. В течение данного периода закладываются фундамент, служащий основой для будущих воспитательных воздействий и самоактуализации ребёнка. В современных условиях социализация дошкольника происходит в условиях стремительных общественных изменений. В этой связи усвоенный детьми множественный опыт способен вывести их за пределы традиционных социализационных моделей и правил, что не всегда положительно сказывается на уровне сформированности социальной компетентности и успешности социализации. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что важной психолого-педагогической проблемой является изучение факторов и условий, способствующих формированию социальной компетентности личности ребёнка в дошкольный период.

Исследовательницей О.В. Полозовой социальная компетентность представляется в значении «интегративного качества личности, формируемого в процессе овладения представлениями и знаниями о социальной действительности, активного освоения социальных отношений, являющихся основой построения и регулирования межличностных и внутриличностных социальных позиций» [1, с. 78 – 79].

Т.Н. Захаровой социальная компетентность трактуется как «качество человека, сформированное в процессе овладения представлениями и знаниями о социальной действительности, активного творческого освоения социальных отношений, возникающих на разных этапах и в разных видах социального взаимодействия, а также трактуется как усвоение этических норм, являющихся основой построения и регулирования межличностных и внутриличностных социальных позиций, отношений» [2, с. 113].

А.Г. Гогоберидзе анализируемую в данном исследовании компетентность рассматривает «как готовность самостоятельно решать задачи, связанные с общением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми и совокупностью развивающихся представлений ребёнка о себе, его самооценкой, определяющими выбор способов поведения и взаимодействия с социумом» [3, с. 14].

Анализ работ исследователей, разрабатывающих проблему формирования социальной компетентности дошкольников, к числу которых относятся Е.Р. Артамонова, О.Ф. Борисова, А.С. Гогоберидзе, Т.Л. Пасальская, Л.В. Трубайчук, Ю.Е. Уфимцева, Г.М. Яппарова и другие, позволяет обосновать необходимость начинать процесс формирования анализируемой в данном

исследовании компетентности именно в период дошкольного детства. Эта необходимость аргументируется учеными тем, что данный возраст является сензитивным периодом социального развития человека.

Данное утверждение поддерживает и Т.Н. Захарова, подчеркивая, что «важным достижением дошкольного детства становится формирование такого личностного качества, как социальная компетентность» [2, с. 113].

На основе указанных выше научных взглядов на проблему формирования социальной компетентности ребёнка дошкольного возраста и ее сущность обобщим, что в рамках данного исследования социальная компетентность дошкольника будет рассматриваться нами в качестве соответствующей интеграция знаний, умений и отношений, которые планомерно, целенаправленно и систематически развиваются во время воспитания и обучения и обеспечивают оптимальную адаптацию к школе.

Процесс формирования социальной компетентности не может быть эффективным без знания и учета ее структуры при организации учебно-воспитательного процесса. По мнению Л.В. Трубайчук, социальную компетентность дошкольника составляет совокупность приобретаемых ребёнком начальных компетенций, необходимых для вхождения растущей личности в общество, а также комплекс необходимых умений и навыков, представляющих ценность для его последующей жизни. К данному комплексу исследовательница относит умения и навыки: коллективного поведения и коллективной деятельности; принимать общие цели; осуществлять познавательную деятельность; привлекать к саморегламентации собственной активности, к согласованию ее с окружающими на основе общечеловеческих ценностей [4]. Целенаправленная деятельность по формированию начальных компетенций и указанных умений и навыков является основным условием формирования социального опыта и социальной зрелости личности [4].

Вслед за О.В. Полозовой в рамках данного исследования в качестве компонентов структуры социальной компетентности будем выделять следующие: мотивационный; когнитивный; эмоционально-оценочный; поведенческий.

Так, содержание указанных компонентов включает:

- мотивацию к полноценной социализации;
- знание как результат духовной и практической деятельности человечества, выраженный в системе фактов, представлений, правил, законов и теорий;

- отношение, то есть устойчивый эмоциональный настрой дошкольника, которое проявляется в действии и отображает значение явлений, связанных с потребностями и мотивами;
- умение должным образом выполнять определенные действия и создание возможностей выполнения этих действий не только в привычных, но и в изменяющихся условиях.

Рассмотрев структуру и содержание социальной компетентности, обратимся к изучению условий ее формирования у детей дошкольного возраста. На основе анализа современной психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме формирования социальной компетентности детей дошкольного возраста, можем прийти к выводу, что основным условием, наряду с организацией целенаправленной педагогической деятельности по формированию указанной компетентности, является обеспечение «открытости» дошкольного образовательного учреждения.

По мнению В.Н. Белкиной и Т.Н. Захаровой, открытость представляет собой особую характеристику учреждения образования, позволяющую расширить его образовательное пространство, создать необходимые условия для своевременного развития и образования обучающихся, пополнить их представления об окружающей действительности, сформировать качества, необходимые для жизни, в частности, компоненты социальной компетентности [5].

Одной из задач дошкольного учреждения, реализующего образовательную и воспитательную деятельности на основе принципа «открытости», как было указано выше, является построение особого образовательного пространства, служащего необходимым педагогическим фоном формирования социальной компетентности. Создание и обеспечение такого образовательного пространства возможно путем построения отношений между субъектами образовательного процесса на основе социального партнерства, под которым нами будет пониматься, вслед за Б.В. Авво, «такая совместная коллективно-распределенная деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками данной деятельности эффектам» [6, с. 8].

Резюмируя вышесказанное, заключим, что дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом формирования основ социальной компетентности детей, являющейся одним из основных условий дальнейшей многокомпонентной личностной успешности ребенка на последующих ступенях образования. Формирование социальной компетентности предполагает знание педагогами и методистами ее сущности, содержания и структурных компонентов, а также обеспечение открытости образовательной организации и создания благоприятного для повышения уровня социализации дошкольников образовательного пространства на основе идеи социального партнерства.

Библиографический список

1. Полозова О.В. Формирование социальной компетентности у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в проектной деятельности. *Специальное образование*. 2013; 3: 78 – 86.
2. Захарова Т.Н. Механизмы и условия формирования социальной компетентности дошкольников. *Ярославский педагогический вестник*. 2011; 2: 113 – 117.
3. Гогоберидзе А.Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста). *Управление в ДОУ*. 2006; 1: 10 – 19.
4. Трубайчук Л.В. *Теоретические основы развития и становления личности младшего школьника в образовательном процессе*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Челябинск, 2000.
5. Белкина В.Н., Захарова Т.Н. Образовательное пространство детского сада как фактор социализации дошкольника. *Ярославский педагогический вестник*. 2016; 1: 14 – 19.
6. Авво Б.В. *Социальное партнерство в условиях профильного обучения*. Санкт-Петербург, 2005.

References

1. Polozova O.V. Formirovanie social'noj kompetentnosti u doshkol'nikov s obschim nedorazvitiem rechi III urovnya v proektnoj deyatel'nosti. *Special'noe obrazovanie*. 2013; 3: 78 – 86.
2. Zaharova T.N. Mehanizmy i usloviya formirovaniya social'noj kompetentnosti doshkol'nikov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2011; 2: 113 – 117.
3. Gogoberidze A.G. Predshkol'noe obrazovanie: nekotorye itogi razmyshlenij (Konceptiya obrazovaniya detej starshego doshkol'nogo vozrasta). *Upravlenie v DOU*. 2006; 1: 10 – 19.
4. Trubajchuk L.V. *Teoreticheskie osnovy razvitiya i stanovleniya lichnosti mladshego shkol'nika v obrazovatel'nom processe*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2000.
5. Belkina V.N., Zaharova T.N. Obrazovatel'noe prostranstvo detskogo sada kak faktor socializacii doshkol'nika. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2016; 1: 14 – 19.
6. Avvo B.V. *Social'noe partnerstvo v usloviyah profil'nogo obucheniya*. Sankt-Peterburg, 2005.

Статья поступила в редакцию 23.03.18

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

THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND CREATIVE ACTIVITIES FOR OLDER ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE HISTORY OF ART. The article presents the main results of the study of educational and visual activities of high school students in the study of the history of art. The paper studies forms and methods of organization of training sessions, the contents of independent work of a teenager in the development of individual topics and sections of the history of fine arts. The researcher examines the didactic and methodological possibilities of this form of education as a tour. The article analyzes the methodological effect of the organization of the practical arts and the creative work of students as an organic part of the tour and listening to live its content, identifies the types of graphic exercises (training, training with elements of creativity, creative), techniques and methods of their implementation (from life, from memory, on the presentation), and didactic value.

Key words: educational and creative activity of teenagers, forms and methods of studying history of fine arts, types of graphic exercises, solution of compositional and graphic tasks.

Н.В. Власова, канд. пед. наук, доц. каф. изобразительного искусства, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: vlasova1013@rambler.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье изложены основные результаты исследования учебной и изобразительной деятельности старшеклассников в процессе изучения истории искусства. Определены формы и методы организации учебных занятий, содержание самостоятельной работы подростка при освоении отдельных тем и разделов истории изобразительного искусства. Рассматриваются

дидактические и методические возможности такой формы обучения как экскурсия. Анализируется методический эффект организации практической изобразительно-творческой работы учащихся как органичной части экскурсии и живого восприятия ее содержания, определяются типы графических упражнений (учебные, учебные с элементами творчества, творческие), приемы и методы их выполнения (с натуры, по памяти, по представлению), дидактическая ценность.

Ключевые слова: учебная и творческая деятельность подростков, формы и методы изучения истории изобразительного искусства, типы графических упражнений, решение композиционных и графических задач.

Расширение образовательного пространства художественной педагогики предусматривает соответствующую реорганизацию учебного процесса в общеобразовательной школе, требует модернизации и разработки новых дидактических подходов и технологий в преподавании различных аспектов изобразительного искусства подросткам. Введение предмета «История изобразительного искусства» в общеобразовательную программу школьников старших специальных классов, готовящихся к поступлению в гуманитарные и художественные высшие учебные заведения, может существенно повлиять на их общекультурный и творческий потенциал, так как искусство обладает уникальной способностью обогащения восприятия и формирования качеств личности, в наибольшей степени соответствующих представлению об идеале человека. Вместе с тем бесспорно утилитарное значение знаний в области культуры и искусства для расширения общего кругозора и формирования эстетического вкуса. В процессе обучения при активном сочетании классной и внеклассной работы школьники должны научиться самостоятельному освоению мира художественных ценностей, осознать роль искусства в жизни и в развитии человека, приобрести опыт общения с произведениями искусства.

Несмотря на то, что содержание предмета имеет смысл некоей «антологии» памятников изобразительного искусства, оно ни в коем случае к нему не сводится, преследуя цель осознания тенденций развития мирового искусства в его исторической изменчивости и преемственности при ярко выраженной универсальности и непреходящем значении каждого произведения. Выбор типа и содержания занятий зависит от возможностей школы, стадии изучения предмета, особенностей восприятия и уровня подготовки учеников, от возможностей личности преподавателя и его базового образования. При сохранении поурочной системы знакомство с искусством между занятиями по физике и забегом по физкультуре превращается в отдых и развлечение, сопровождающие основную учебную деятельность. В конечном счете, это приводит к закреплению привычки поверхностного восприятия без установки на специфические художественно-эстетические переживания и понимание природы произведения искусства. Данной методической проблеме посвящен ряд работ [1; 2; 3].

На наш взгляд, оптимальным режимом занятий для подлинного освоения предмета могут стать занятия блоками или многочасовые занятия в методике погружения. Гораздо продуктивнее не один-два часа работы в неделю в течение года, а компактно запланированные четыре-пять часов в три-четыре недели, один-два месяца в продолжении всех лет обучения. Только в многочасовом занятии учитель может подготовить учеников к глубокому постижению произведений искусства, организовать его обсуждение и анализ, создать условия для самостоятельной работы.

У преподавателя появится время на планомерную внеклассную и экскурсионную работу.

Распределение учебного времени на самостоятельные блоки может осуществляться по тематическому принципу. Периоды между аудиторными занятиями могут быть использованы для выполнения заданий по самостоятельному освоению ценностей художественной культуры и знакомства с литературой по предмету.

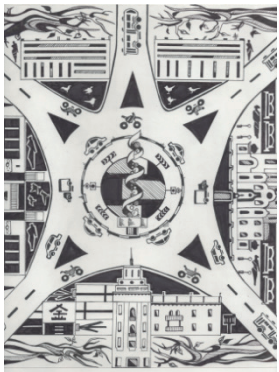
Самостоятельная работа учащихся с самого начала должна быть построена как систематическая, с предоставлением возможности работы в библиотеке, выставочном зале, художественном музее. Диалогическая природа искусства предполагает диалогическую природу преподавания предмета истории искусства, что вызывает необходимость применения активных методов обучения, вовлекающих учащихся в учебный процесс и приучающих их к получению знаний собственными усилиями. В организации таких занятий особую роль играют опережающие задания. Опережающие задания – это программа, которая задается преподавателем до начала изучения раздела или крупной темы. При этом свободному выбору учащихся предлагается и подтема, и партнеры по заданию, и форма его практического выполнения. Деятельность преподавателя в этом случае не может сводиться к «собираанию» информации, а должна быть направлена на создание активного отношения учащихся к обучению и восприятию содержания занятия.

По мнению ряда исследователей [4; 5], приучать к идеалам и ценностям нельзя иначе, как через духовные и эстетические переживания, искренне проявленные педагогом; его внимание к чувствам учеников; поддержание в них веры в свои силы и способности; уважение к своему и чужому творчеству. Необходимо искать приемы и средства обучения, которые наполнят общение преподавателя и учащихся удовлетворением и радостью. В связи с ограниченностью количества учебных часов, за рамки часовой сетки выносятся экскурсии. Однако, использование этой формы работы в данном случае абсолютно необходимо, поскольку она предоставляет возможность знакомства с «живым» искусством, без которого все усилия сведутся к «сухой» передаче информации. Особый методический эффект имеет организация практической изобразительно-творческой работы учащихся как органичная часть экскурсии и живого восприятия ее содержания: натурные зарисовки по теме экспозиции, переработка и трансформация визуальных впечатлений в тематической композиции по законам стилизации и декорирования. Отдельные примеры графических упражнений и учебных заданий при организации экскурсий по историческому центру Воронежа приведены в таблице 1. Данные графические задания охватывают основные историко-архитектурные памятники и объекты культурного наследия города и области.

Таблица 1

Содержание и типы графических упражнений

типы	Образцы графических упражнений	Содержание	
		Графические приемы рисования	Дидактическая ценность
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, Целенаправленное восприятие явлений центральной и «воздушной» перспективы	Осознание роли рисования с натуры, оперирование на практике понятиями – точка зрения, линия горизонта, главная точка картины, композиционная доминанта, художественный образ и т.д.

Фронтальный		<i>Петровский пассаж.</i> Рисование по памяти и представлению. Используются 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
Фронтально-схематичный		<i>Площадь науки.</i> Рисование по памяти и представлению. Используются основные приемы стилизации – схематизация, уплощение. Преобразование изображаемого трехмерного пространства в «развертку» городского квартала, удачно применены тональные контрасты и акценты на центральной площади – перекрестке	Осознание роли стилизации через схематизацию пространства. Оперирование на практике понятиями – фронтальность композиции, контрастность и тональность при детализации пространства, линейность и нелинейность в декоративном городском пейзаже
Сложный ракурс – вид сверху		<i>Адмиралтейская площадь.</i> Рисование по представлению, возможно использование дополнительных визуальных материалов (предварительный просмотр видеоматериалов, снятых с квадрокоптера). Используются основные приемы стилизации и рисования с «высокой точки зрения», с высоты птичьего полета и т.д. Преобразование изображаемого трехмерного пространства в «полусферический» городской квартал, удачно использованы приемы «лессировки» при работе над насыщенным тоном	Осознание системы правил «сферической» перспективы, ее приемов организации пространства. Оперирование на практике понятиями – горизонтальность композиции, стаффаж и правила введения фигуры человека в композицию академического или декоративного городского пейзажа

Несмотря на то, что педагог вправе отбирать иллюстративный материал, ориентируясь на свой вкус и возможности, которыми он располагает, следует помнить, что существует целый ряд феноменов и шедевров мировой художественной культуры, которые со всей полнотой представляют пластические искусства различных эпох и отражают суть их развития. Их познание, освоение, оценка во многом определяют знание предмета. Именно поэтому к программе прилагается по каждой теме перечень обязательных к изучению памятников изобразительного искусства и архитектуры.

Контроль уровня знаний может осуществляться в разнообразных формах деятельности: в выполнении индивидуальных контрольных заданий, в подготовке учебного занятия или внеклассного мероприятия, в организации или участии в дидактической игре, индивидуальном / коллективном исследовательском проекте, через самостоятельные творческие работы обучающихся: от маленьких сочинений на заданную тему до самостоятельной разработки и постановки сценариев, посвященных деятелям искусства той или иной эпохи.

Библиографический список

1. Костина А.В. *Соотношение и взаимодействие традиционной, элитарной и массовой культур в социальном пространстве современности.* Автореферат диссертации ... кандидата культурологических наук. Москва, 2009.
2. Давалева Д.А. Развитие восприятия произведений искусства как условие формирования художественного вкуса младших подростков. *Омский научный вестник.* 2012; 1 (105): 227 – 230.
3. Лазарева Н.И. Педагогические условия воспитания интереса к изобразительной деятельности подростков средствами творческих проектов. *Омский научный вестник.* 2008; 4 (69): 136 – 141.
4. Титов А.А. Активизации творческой деятельности подростков на уроках тематического рисования. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.* 2012; 1 (45): 172 – 175.
5. Канунникова Т.А. Диагностика уровня развития композиционно-образного мышления подростков. *Наука и школа.* 2015; 6: 168 – 175.

References

1. Kostina A.V. *Sootnoшение i vzaimodejstvie tradicionnoy, 'elitarnoy i massovoy kul'tur v social'nom prostranstve sovremennosti.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata kul'turologicheskikh nauk. Moskva, 2009.
2. Davaleva D.A. *Razvitiye vospriyatiya proizvedenij iskusstva kak uslovie formirovaniya hudozhestvennogo vkusa mladshih podrostkov.* *Omskij nauchnyj vestnik.* 2012; 1 (105): 227 – 230.

3. Lazareva N.I. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya interesa k izobrazitel'noj deyatel'nosti podrostkov sredstvami tvorcheskikh proektov. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2008; 4 (69): 136 – 141.
4. Titov A.A. Aktivizacii tvorcheskoy deyatel'nosti podrostkov na urokah temacheskogo risovaniya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2012; 1 (45): 172 – 175.
5. Kanunnikova T.A. Diagnostika urovnya razvitiya kompozicionno-obraznogo myshleniya podrostkov. *Nauka i shkola*. 2015; 6: 168 – 175.

Статья поступила в редакцию 29.03.18

УДК: 371

Vovk E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Academy of the Humanities and Pedagogy (branch), V. I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net

MECHANISMS OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN. The article is dedicated to a study of the problem of formation of social competence of preschool children. The paper substantiates the idea that the process of formation of social competence is in close relationship with the process of socialization of the individual. The article analyzes the meaning of the concepts of "social competence", "socialization", "educational space", considers the main mechanisms of socialization of the individual, which influence the process of formation of social competence of preschool children. The process of forming components of this competence in preschool children was closely linked with the process of socialization, the success of which depends on the nature of educational space and realization of mechanisms of socialization.

Key words: social competence, socialization, preschool children, personality formation, preschool educational institution, educational space, mechanisms of social competence formation.

Е.В. Вовк, канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАО ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Статья посвящена изучению проблемы формирования социальной компетентности детей дошкольного возраста. В работе обоснована мысль о том, что процесс формирования социальной компетентности находится в тесной взаимосвязи с процессом социализации личности. Оптимальным возрастом для формирования основ социальной компетентности является период дошкольного детства. В статье анализируется сущность понятий «социальная компетентность», «социализация», «образовательное пространство», рассматриваются основные механизмы социализации личности, оказывающие влияние на процесс формирования социальной компетентности дошкольников.

Ключевые слова: социальная компетентность, социализация, дошкольник, ребёнок дошкольного возраста, формирование личности, дошкольное образовательное учреждение, механизмы формирования социальной компетентности.

Одной из ключевых категорий системы образования является понятие социальной компетентности, связанной с особенностями развития соответствующих поведенческих установок, ценностных ориентаций, норм и образцов взаимодействия личности с окружающим миром. Социальная компетентность как один из показателей личностной зрелости требует развития еще в дошкольном возрасте. Так, социальная компетентность является компонентом жизненной компетентности человека.

По определению А.Г. Гогоберидзе, социальная компетентность – это «готовность самостоятельно решать задачи, связанные с общением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми и совокупностью развивающихся представлений ребёнка о себе, его самооценкой, определяющими выбор способов поведения и взаимодействия с социумом» [1, с. 14].

По мнению большинства ученых в области психологии и педагогики, для формирования основ данной компетентности наиболее продуктивным является период дошкольного детства. В этой связи актуальной проблемой современной педагогической теории и практики является поиск оптимальных путей, механизмов и средств формирования социальной компетентности детей дошкольного возраста.

Формирование анализируемой в данном исследовании компетентности тесно связано с процессом социализации личности ребёнка.

Социализация как процесс состоит из отдельных взаимосвязанных компонентов. С одной стороны, это процесс усвоения индивидом социального опыта путем его вхождения в определенную социальную среду, систему социальных связей и его адаптации к культурным, психологическим и социологическим факторам окружающей действительности. С другой стороны, социализация трактуется в зарубежной и отечественной науке в значении процесса активного воспроизводства личностью системы социальных связей через активную деятельность, преодоление негативных влияний среды, которые оказывают сопротивление ее самоутверждению и саморазвитию.

По мнению Т.Н. Захаровой, «сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких ее процессов как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация. Диалектическое их единство обеспечивает оптимальное развитие личности на протяжении всей жизни человека во взаимодействии с окружающей средой, формирование определенного уровня ее социальной компетентности» [2, с. 114].

Прежде чем перейдем к рассмотрению основных механизмов формирования социальной компетентности детей дошкольного возраста, укажем, что важнейшим условием реализации указанной цели является создание благоприятного образовательного пространства в условиях ДОУ.

В данном контексте целесообразно обратиться к определению сущности понятия «образовательное пространство». Так, И.В. Маричев и Э.Г. Малиночка определяют образовательное пространство «в виде условий для выполнения образовательной деятельности. Условия для этой деятельности подразделяются на внешние и внутренние. Компонентами образовательного пространства являются внешние. А внутренние тоже составляют пространство, но другое – самого образования. Это совокупность условий, создаваемых самими образовательными действиями для их же выполнения» [3, с. 14].

Говоря о построении учебного процесса в ДОУ, а также о реализации системы деятельности, направленной на совершенствование процесса социализации личности дошкольника и формирования его социальной компетентности, целесообразно привести суждение исследователей В.Н. Белкиной и Т.Н. Захаровой, которые утверждают, что «в качестве одного из серьезных факторов приобретения ребёнком социального опыта выступает образовательное пространство дошкольного учреждения, формирование которого является ведущим направлением деятельности современного детского сада» [4, с. 15].

Необходимость рассмотрения сущности и значения образовательного пространства в данном исследовании была вызвана тем, что именно в рамках данного пространства реализуются

основные механизмы социализации ребёнка и формирования социальной компетентности дошкольника.

Эффективность процесса социализации и формирования социальной компетентности дошкольника зависит от ряда факторов, в частности:

- от его индивидуальных особенностей, таких как: тип личности, интеллекта т. п.;
- от его психических состояний (стеническое / астеническое);
- от его типичного настроения;
- от уровня и формы общения и взаимодействия с другими людьми.

Указанные факторы должны учитываться при подборе механизмов социализации личности ребёнка дошкольного возраста и формирования у него компонентов социальной компетентности.

Как было указано, социализация и формирование социальной компетентности должны реализовываться с учетом индивидуальных особенностей личности. С этой точки зрения, социализация каждого ребёнка, результатом которой является формирование компонентов социальной компетентности, – процесс индивидуальный. Однако, несмотря на это, в процессе социализации и формировании социальной компетентности можно выделить определенные закономерности и механизмы реализации указанных процессов. Согласно теории С.И. Розум, классификация механизмов социализации личности выглядит следующим образом: традиционный механизм (через семью и ближайшее окружение); институциональный механизм (через различные социальные институты); стилизованный механизм (через влияние субкультур); межличностный механизм (путем воздействия значимых лиц); рефлексивный механизм (путем переживания и осознания) [5].

Обратимся к более подробному изучению указанных механизмов социализации. Традиционный механизм заключается в стихийном усвоении индивидом норм, взглядов, эталонов пове-

дения, стереотипов, характерных для его семьи и ближайшего социального окружения. В данном контексте процесс социализации реализуется на подсознательном уровне за счет запечатлений, эмоций, некритического восприятия окружающей действительности. Институциональный механизм реализуется через взаимодействие индивида с различными социальными институтами, организациями (производственными, общественными, клубными) которые могут быть специально функционально нацелены на социализацию личности, так и совмещать её с другими основными функциями. В качестве средств реализации институционального механизма выступают также средства массовой коммуникации.

Стилизованный механизм реализуется через влияние определенной субкультуры на личности путем формирования комплекса морально-психологических черт, поведенческих проявлений, свойственных людям по различным критериям: возрасту, профессии, увлечениям, культурному слою, стилю жизни и т. д.

Межличностный механизм реализуется путем взаимодействия индивида с субъективно значимыми для него личностями.

Рефлексивный механизм социализации функционирует через осмысление индивидом собственного места в системе взаимоотношений с другими представителями социума, благодаря чему чего происходит его личностное становление, формирование и качественное изменение.

Резюмируя вышеизложенное, заключим, что формирование социальной компетентности является одним из важнейших условий полноценной реализации личности во всех смыслах. Оптимальным возрастом для формирования основ социальной компетентности является период дошкольного детства. Процесс формирования компонентов данной компетентности у детей дошкольного возраста тесно связан с процессом социализации, успешность которого зависит от характера образовательного пространства и реализации механизмов социализации личности.

Библиографический список

1. Гогоберидзе А.Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста). *Управление в ДОУ*. 2006; 1: 10 – 19.
2. Захарова Т.Н. Механизмы и условия формирования социальной компетентности дошкольников. *Ярославский педагогический вестник*. 2011; 2: 113 – 117.
3. Маричев И.В., Малиночка Э.Г. Сущность понятия «образовательное пространство». *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2008; 5: 11 – 16.
4. Белкина В.Н., Захарова Т.Н. Образовательное пространство детского сада как фактор социализации дошкольника. *Ярославский педагогический вестник*. 2016; 1: 14 – 19.
5. Розум С.И. *Психология социализации и социальной адаптации человека*. Санкт-Петербург, 2006.

References

1. Gogoberidze A.G. Predshkol'noe obrazovanie: nekotorye itogi razmyshlenij (Konceptiya obrazovaniya detej starshego doshkol'nogo vozrasta). *Upravlenie v DOU*. 2006; 1: 10 – 19.
2. Zaharova T.N. Mehanizmy i usloviya formirovaniya social'noj kompetentnosti doshkol'nikov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2011; 2: 113 – 117.
3. Marichev I.V., Malinochka E.G. Suschnost' ponyatiya «obrazovatel'noe prostranstvo». *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2008; 5: 11 – 16.
4. Belkina V.N., Zaharova T.N. Obrazovatel'noe prostranstvo detskogo sada kak faktor socializacii doshkol'nika. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2016; 1: 14 – 19.
5. Rozum S.I. *Psihologiya socializacii i social'noj adaptacii cheloveka*. Sankt-Peterburg, 2006.

Статья поступила в редакцию 26.03.18

УДК 378

Gadzhieva P.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: patimat.kamus@mail.ru

GUIDELINES FOR ORGANIZING INTERACTION OF STUDENTS IN A GROUP. The problem of activation of cognitive activity of students, today, is one of the central problems that is acute before the domestic education, regardless of the level and form of education. This article substantiates the importance of the organization of group interaction of students as a necessary way to increase the cognitive activity of students. The article describes the method of application of the interactive method "work in small groups", reveals the possibilities of this method in the formation of students' readiness for collective group interaction in the conditions of interactive learning.

Key words: group interaction, work in small groups, collective training, group.

П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
E-mail: patimat.kamus@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ

Проблема активизации познавательной деятельности обучающихся на сегодняшний день является одной из центральных проблем, которая остро стоит перед отечественным образованием независимо от уровня и формы получения образования. В данной статье обосновывается значимость организации группового взаимодействия студентов как необходимого способа повышения познавательной активности обучающихся. В статье описана методика применения интерактивного метода «работа в малых группах», выявлены возможности данного метода в формировании готовности студентов к коллективному групповому взаимодействию в условиях интерактивного обучения.

Ключевые слова: групповое взаимодействие, работа в малых группах, коллективное обучение, группа.

К технологиям группового взаимодействия можно отнести такие, в основе которых лежат различные способы организации внутригрупповой совместной деятельности (например, работа в малых группах). Технологии коллективного взаимодействия основаны на внутригрупповой и межгрупповой совместной деятельности, ведущей характеристикой которой является достижение кооперативного результата учебной деятельности, включающего в себя вклад каждого участника. Совместная учебная деятельность, осуществляемая в процессе взаимодействия учащихся друг с другом в малых группах, в коллективных формах работы, играет решающую роль в достижении следующих целей: развитие мышления обучающихся в процессе совместного творческого поиска и решения учебных задач; создание дополнительной мотивации учения, возникающей в процессе личностно значимого сотрудничества, межличностных отношений, сопровождаемых эмоциональным переживанием и возникновением чувства общности «мы»; формирование межличностных отношений, готовности к сотрудничеству, к пониманию других; овладение способами организации совместной деятельности; развитие самосознания студента, его самоопределения и самореализации в ситуациях взаимодействия и видения своего «я» глазами других; формирование активной позиции обучающихся, становление их субъектности; приближение учебной деятельности студентов к будущей профессиональной, являющейся совместной по своей сути; моделирование в процессе учебной деятельности производственных отношений и формирование умения разрешать возможные производственные конфликты; создание психологически комфортных условий в процессе обучения, обеспечивающих большую легкость генерирования творческих идей, снятие напряжения, зачастую возникающего в процессе взаимодействия «преподаватель – студент»; развитие устной речи студентов посредством значительной интенсификации коммуникации.

Анализ существующих моделей и технологий группового и коллективного взаимодействия позволяет выделить основные условия организации обучения в совместной деятельности:

- позитивная взаимозависимость участников, т. е. направленность на совместное достижение результата, понимание студентами зависимости успеха каждого от успеха других;
- межличностное взаимодействие, взаимопомощь как условие совместного решения учебных задач;
- совместная выработка норм, принципов группового взаимодействия и общения; четкое определение целей группы и каждого обучающегося, коллективная и индивидуальная ответственность;
- совместная оценка хода и результата работы в процессе групповой рефлексии; сочетание групповой и индивидуальной оценки результатов деятельности, учет персонального вклада каждого;

- создание организационных условий (пространственное расположение групп, обеспечивающее диалогическое взаимодействие участников);

- определение временных рамок каждого этапа совместной деятельности; особая позиция преподавателя, выступающего в роли менеджера, координатора совместной деятельности, а также фасилитатора (от англ. *facilitate* – облегчать, содействовать, способствовать).

Как показывают многочисленные наблюдения за деятельностью учителей и опираясь на практический опыт организации интерактивного обучения учащихся, можно выделить ряд способов организации коллективного взаимодействия.

В зависимости от типа выполняемого задания и характера организуемой деятельности можно выделить несколько способов работы, позволяющих одновременно обеспечить взаимодействие обучающихся в малых и крупных группах (в коллективе):

- малые группы получают одно и то же задание, выполняют его, представляют в устной или письменной форме (или заносят результаты в общую таблицу), соотносят с результатами деятельности других групп, дополняя друг друга, исправляя ошибки, оценивая эффективность групповой работы;
- группы получают разные задания. Выполнив задание, группы представляют результаты работы на общее обсуждение;
- группы получают разные, но работающие на общий результат задания.

По окончании работы результаты сводятся вместе, происходит групповое взаимообучение; группы сменного состава позволяют одновременно реализовать 1-й и 3-й способы организации работы, при этом обеспечивают разделение заданий не только между группами, но и между каждым студентом; работа групп по принципу «вертушки» дает возможность каждой группе последовательно проработать все задания, перемещаясь по аудитории от одного стола к другому. На каждом столе представлено новое задание или часть общего задания. Работой за каждым столом может руководить «консультант» (один из студентов); работа групп по принципу «эстафеты»: в пространстве аудитории перемещаются не группы, а задание. Каждой группе выдается задание, над которым она начинает работу. Через определенное время задание передается другой группе по кругу, а данная группа получает задание от группы, расположенной по кругу до нее, и продолжает выполнять его.

Таким образом, каждая группа вносит свой вклад в решение каждой учебной задачи. В зависимости от характера учебной задачи (например, проблемная задача, дискуссионный вопрос) каждая группа может предложить свой вариант решения. В конце работы каждой группе по кругу возвращается ее первоначальный вариант задания, группа обобщает результаты коллективной работы над ним и представляет конечный результат на всеобщее обсуждение.

Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. *Интерактивные методы обучения в правовом образовании учащихся*: учебное пособие. Махачкала: ДГПУ, 2014.
2. Панина Т.С. *Современные технологии активизации познавательной деятельности учащихся*: учебное пособие. Москва, 2008.
3. Вислобоков Н.Ю. Технологии организации интерактивного процесса обучения. *Информатика и образование*. 2011; 6: 111 – 114.
4. Мамирова К. Н. Принципы и формы организации интерактивного обучения. *География и экология в школе XXI века*. 2010; 7: 72 – 76.
5. Алижанова Х.А., Атагисиева Г. С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н. Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А. и др. *Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Gadzhieva P.D. *Interaktivnye metody obucheniya v pravovom obrazovanii uchashchihsya*: uchebnoe posobie. Mahachkala: DGPU, 2014.
2. Panina T.S. *Sovremennye tehnologii aktivizatsii poznavatel'noj deyatel'nosti uchashchihsya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2008.
3. Vislobokov N.Yu. *Tehnologii organizatsii interaktivnogo processa obucheniya. Informatika i obrazovanie*. 2011; 6: 111 – 114.
4. Mamirova K. N. *Principy i formy organizatsii interaktivnogo obucheniya. Geografiya i ekologiya v shkole XXI veka*. 2010; 7: 72 – 76.
5. Alizhanova H.A., Atagishieva G. S., Belocerkovets N.I., Gadzhieva P.D., Gerasimova T.N. Denilhanova H.Ya., Isakieva Z.S., Zinchenko A.S., Kopylov A.V., Kopylova I.A., Kolomina M.V., Kulibekov N.A., Kulibekova R.D., Kul'kina I.V., Magin V.A. i dr. *Organizatsiya obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole: problemy i perspektivy*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 27.03.18

УДК 371

Gadzhimagomedova Sh.S., senior lecturer, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: timop2012@mail.ru

CLUB ACTIVITIES AS A MEANS OF FORMATION OF CIVIL-PATRIOTIC POSITION OF STUDENTS. The article deals with a problem of how to form civil-patriotic position of students in educational organizations of the Dagestan Republic. The stages of the development of the civil-patriotic position of students are described. On practical material features of formation of civil and patriotic position of senior pupils with use of pedagogical potential of club activity in the multicultural educational environment are shown. The author concludes that effective means of formation of civil-patriotic position in club activity are: work in local history museums (acquaintance with the accumulated and processed finds of archaeological expeditions, practical training on processing of the materials found in campaigns); expeditions and campaigns for the purpose of studying of monuments of antiquity, history of a family, sort, the village, the area, etc.; creation and replenishment of school museums.

Key words: civil-patriotic position, multicultural educational environment, club activity.

Ш.С. Гаджимагомедова, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет»,
г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

КЛУБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается проблема формирования гражданско-патриотической позиции учащихся в образовательных организациях республики Дагестан. Описаны стадии развития гражданско-патриотической позиции учащихся. На практическом материале показаны особенности формирования гражданско-патриотической позиции старшеклассников с использованием педагогического потенциала клубной деятельности в поликультурной образовательной среде. Автор делает вывод о том, что эффективными средствами формирования гражданско-патриотической позиции в клубной деятельности, выступают: работа в краеведческих музеях (знакомство с накопленными и обработанными находками археологических экспедиций, практические занятия по обработке обнаруженных в походах материалов); экспедиции и походы с целью изучения памятников старины, истории семьи, рода, села, района и т. д.; создание и пополнение школьных музеев.

Ключевые слова: гражданско-патриотическая позиция, поликультурная образовательная среда, клубная деятельность.

Воспитательный процесс в поликультурной образовательной среде, рассматривается как система взаимосвязанных методов и средств воздействия, которые способствуют формированию тех или иных качеств учащихся, в том числе гражданско-патриотической позиции. Основываясь на анализе характеристик учащихся, наблюдениях за учащимися на занятиях, в процессе коллективной мыследеятельности, участия в акциях милосердия, нами в качестве развития гражданско-патриотической позиции старшеклассника выделены следующие этапы:

- первый этап формирования гражданско-патриотической позиции осуществлялся путем адаптации старшеклассников к микросоциуму как средствами культуры и истории, так и посредством приобщения к национальным традициям семьи, когда старшеклассники учились соединять свое «Я» с «Мы» (семьей, родственниками), подчиняться общепринятым нормам поведения на правах рядового члена;

- второй этап формирования гражданско-патриотической позиции обеспечивался погружением в ближайшее социальное окружение как субъекта отношений и деятельности, для чего учащиеся активно взаимодействовали с субъектами этноса, представителями науки, бизнеса, культуры народов Дагестана, что способствовало принятию ценностей своего народа и общества в целом, формированию идеала поведения и образа жизни;

- третий этап формирования гражданско-патриотической позиции был ориентирован на обеспечение соединения миропонимания и самопознания, как основу связи национального сознания и патриотизма.

Позапное формирование гражданско-патриотической позиции связано с логикой самого процесса становления личности старшеклассника, в связи с чем проведен анализ поведения, особенностей становления личностного и национального в развитии патриотизма старшеклассника, что способствовало в рамках формирующего этапа эксперимента выделить некоторые особенности этого процесса. Анализ исследования по проблеме и результаты опытно-экспериментальной работы показали, что среди старшеклассников случается переход от осознания собственного поведения, поступков, действий к осознанию качеств собственной личности, то есть отделение себя от своих действий. При этом, само отношение старшеклассника превращается в базис, на основе которого конструируется и реализуется процесс общения, переживается наличия собственного «Я» [1; 2].

Развитие гражданско-патриотической позиции обусловлено приобретением целостности в виде «Я-концепции», которая определяет характер проявления патриотизма, отличительными

чертами которого обозначены: одновременное усвоение ценностей культуры и истории не только своего народа, но и народов Дагестана; восприятие исторических ценностей Дагестана; критическое отношения к духовным ценностям представителей старшего поколения, когда они не соответствуют современным реалиям; стремление к гармонии в духовных ценностях предков и ценностями современной молодежной среды.

В формировании гражданско-патриотической позиции значимо взаимодействие педагога и учащихся в клубной деятельности, поскольку объединение в клуб помогает личности адаптироваться в социальной среде, построить систему функционально-ролевых отношений посредством сотрудничества. Именно клубная деятельность как вид организации общения влияет на формирование определенных свойств гражданско-патриотической позиции старшеклассников. Как подчеркивают исследователи, «клубную деятельность в школе можно рассматривать как составную часть внеучебной воспитательной работы. Она организуется как фронтальная, групповая и индивидуальная. Фронтальная клубная работа – это крупные школьные акции, организуемые по инициативе самих детей при условии их добровольного участия в них (праздники, смотры, ярмарки и др.). Групповая – это деятельность различного рода клубных объединений. Индивидуальная клубная работа в условиях школы организуется чаще всего не самостоятельно, а в рамках фронтальной или групповой деятельности (работа над ролью в театральном объединении, репетиция индивидуального номера для концерта, консультация по разработке проекта в техническом кружке и др.)» [3].

Следует отметить, что наиболее распространенными в практике и, как показывает опыт, эффективными в воспитательном отношении являются групповые формы клубной работы. Как показывает практика организации клубных объединений, именно в процессе деятельности объединений по интересам создаются благоприятные условия для создания коллектива, появляется возможность учесть интересы и возможности каждого его члена, развить индивидуальность ребенка.

Слово «клуб» в переводе с английского означало «объединение людей». В школьной практике организации клубной деятельности, понятия «клуб» и «кружок» рассматриваются педагогами чаще всего как условные, и это не имеет принципиального значения в воспитательном процессе. Важнее другое – соответствие клубного объединения тем признакам, которые характеризуют его как объединение особого рода (добровольность вхождения в объединение, общедоступность его для любого члена школьного коллектива, стабильность состава, диалектическое

единство личной значимости целей работы для его участников и общественной направленности их деятельности).

Признаком клубного объединения, характеризующим его в качестве воспитательного феномена, является организация его деятельности как коллективной, то есть такой, в которой «цель деятельности осознается как единая, требующая объединения всего коллектива; организация деятельности предполагает известное разделение труда; в процессе деятельности между членами коллектива образуются отношения взаимной ответственности и зависимости; контроль над деятельностью частично осуществляется самими членами коллектива» [3].

Наше исследование показало, что повышение общественной роли клубных объединений через включение их деятельности в воспитательную систему школы может стать важным стимулом развития творчества участников коллектива по интересам; и чем выше этот уровень включенности в жизнедеятельность школы, тем больше возникает возможностей для развития творческого потенциала клубного коллектива. Исследователи выделяют следующие функции клубных объединений: создание условий для выявления, удовлетворения и развития интересов, способностей и склонностей школьников; предоставление детям возможности удовлетворить свои потребности в творческой деятельности; организация общения учащихся по интересам; предоставление им поля деятельности для самовыражения, самоутверждения, самовоспитания; организация отдыха детей во внеучебное время; систематизация внеучебной деятельности школьного коллектива, придание ей большей эмоциональной насыщенности.

Результаты опытно-экспериментальной деятельности в школе показали, что клубные объединения эффективно реализуют свои воспитательные функции, если их деятельность органично вписывается как компонент в воспитательную систему школы, позитивно влияя на ее жизнедеятельность и способствуя развитию воспитательной системы. По отношению к школе и к её структурным элементам, прежде всего, к классу, клубные объединения выполняют функции: компенсаторную, стимулирующую и интегративную.

Компенсаторная функция проявляется в том, что, во-первых, в деятельности по интересам ребёнку легче самореализоваться, самоутвердиться среди сверстников, что не всегда возможно в других сферах деятельности (скажем, в учебной), где много обязательного, не всегда соотносящегося с интересами и потребностями школьника; во-вторых, в связи с интенсивными процессами дифференциации обучения в школе (создание специальных классов с углубленным изучением учебных дисциплин, классов выравнивания, коррекции и др.) наблюдается «расслоение» учащихся по интеллектуальным возможностям, и клубная работа, основанная на интересах детей и общедоступная для всех, в определенной степени компенсирует это «расслоение».

Интегративная функция клубных объединений по отношению к школе и её структурам реализуется в том, что, с одной стороны, в деятельности клубов в значительной степени усиливается познавательный компонент, а с другой – клубность становится характерной чертой жизни школы, класса.

Изучение опыта разных школ различных территорий страны, собственное исследование, проводившееся в течение длительного времени в городских и сельских школах, убедили нас в том, что процесс становления клубного объединения органичным компонентом целостной воспитательной системы образовательного учреждения проходит три этапа: сначала объединение живет своей «внутренней жизнью», происходит становление системы его деятельности; затем, активно взаимодействуя с общешкольным коллективом, становится его органической частью; наконец, эффективная работа на внешкольной среде укрепляет

его позиции в воспитательной системе школы. Следует отметить, что становясь органичным компонентом коллектива школы, фактором развития ее воспитательной системы, клубное объединение само развивается как коллектив, усиливается его воспитательная эффективность, характер воздействия на личность школьника. В рамках клубной деятельности обеспечивали информирование учащихся об истории и культуре народов Республики Дагестан, с этой целью проводились экскурсии по историческим местам, организовывали посещение музеев, встречи с интересными людьми; с помощью элективных курсов «Этнография народов Дагестана», «Мифы и легенды народов Дагестана» учащиеся знакомились с традициями и обычаями народов, с их устным творчеством. Клубная деятельность способствовала корректировке интересов и мотивов совместного сотрудничества, что проявлялось в поведении на учебных занятиях и во внеурочной деятельности во время дискуссий, где старшеклассники с уважением относились к мнению другого. Кроме того, работа с рисунками и орнаментами на занятиях по курсу «Этнография народов Дагестана», регулярные экскурсии в музеи, слушание народной музыки позволили старшеклассникам найти схожие черты в культуре и укладе жизни разных народов. В процессе такой работы старшеклассники забывали о национальных различиях и бытовых конфликтах, что порождало миролюбивое общество [4].

Клубная деятельность старшеклассников, открывая огромную перспективу для формирования умений и навыков воспитания самостоятельности, развития гражданско-патриотической позиции, дает возможность для следования народным и семейным традициям, самокоррекции собственной духовности, учитывая вид и характер деятельности и т. п. Таким образом, эффективными средствами формирования гражданско-патриотической позиции в клубной деятельности, выступают: работа в краеведческих музеях (знакомство с накопленными и обработанными находками археологических экспедиций, практические занятия по обработке обнаруженных в походах материалов); экспедиции и походы с целью изучения памятников старины, истории семьи, рода, села, района и т. д.; создание и пополнение школьных музеев.

В опытно-экспериментальной работе важным направлением клубной деятельности нами рассматривалась подготовка и организация туристических походов с четкой исследовательской целью поиска исторических памятников, ухода за ними и их сохранения. Приведенные формы и разновидности работ старшеклассников в клубном объединении, помогали объединить их вокруг общей идеи изучения и сохранения памятников старины, что является важным показателем сформированности гражданско-патриотической позиции, основанной на почитании и уважении культурного наследия предков. Как показали результаты исследования наличие устойчивых ценностных ориентаций, которые были сформированы в процессе познания национальной культуры; гуманистическая ориентация старшеклассника во взаимоотношениях; стремление к познанию культуры и истории своего народа, рассматривались как показатели реализации регионального компонента в поликультурном образовательном пространстве. Таким образом, клубное объединение не только играет важную роль в создании условий для развития личности ребёнка, удовлетворяя его потребности в творчестве, общении, предоставляя поле деятельности для самовыражения, самоутверждения, самовоспитания, но и способно в значительной степени повысить воспитательную эффективность общешкольного коллектива, что возможно тогда, когда деятельность объединения по интересам становится органической частью воспитательной системы школы.

Библиографический список

1. Алиева Д.К. *Идеи воспитания патриотически-ориентированной личности старшего подростка в устном народном творчестве карачаевцев*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Карачаевск, 2004.
2. *Поликультурное образование на Северном Кавказе: проблемы, тенденции, перспективы*. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2000.
3. *Проблемы и перспективы клубной деятельности*. Available at: <https://otherreferats.allbest.ru>
4. Тайчинов М.Г. Основные организационно-педагогические принципы поликультурного образования в многонациональной школе. *Наука, культура, образование*. 1999; 3: 22 – 26.

References

1. Alieva D.K. *Idey vospitaniya patrioticheski-orientirovannoy lichnosti starshego podrostka v ustnom narodnom tvorchestve karachayevcev*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Karachayevsk, 2004.
2. *Polikul'turnoe obrazovanie na Severnom Kavkaze: problemy, tendentsii, perspektivy*. Mahachkala: IPC DGU, 2000.
3. *Problemy i perspektivy klubnoj deyatel'nosti*. Available at: <https://otherreferats.allbest.ru>
4. Tajchinov M.G. Osnovnyye organizatsionno-pedagogicheskie principy polikul'turnogo obrazovaniya v mnogonatsional'noj shkole. *Nauka, kul'tura, obrazovanie*. 1999; 3: 22 – 26.

Статья поступила в редакцию 26.03.18

УДК 37.28

Gadzhimuradov M.A., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: algebr2014@yandex.ru

Gadzhieva Z.D., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zula-1976@bk.ru

FEATURES OF MATHEMATICAL THINKING AND ITS DEVELOPMENT WHEN LEARNING GEOMETRY. The article considers features, characteristic qualities of mathematical thinking and the possibility of their development in teaching mathematics, the dependence of the formation of certain types of mathematical thinking on the methods of scientific knowledge and methods of teaching mathematics. The process of creating a culture of mathematical thinking is long, flowing throughout the training period and the subsequent period of professional activity. In the article the characteristic features of mathematical thinking, which are formed from students in mathematics: the logical consistency in the presentation of the material, clarity, concision problems forming speech and records soundness and completeness of reasoning. The authors conclude that mathematical thinking skills were deliberate, it is necessary to include in the content of teaching mathematics system defined theoretic knowledge.

Key words: mathematical thinking, synthesis, induction, deduction, abstraction, logical thinking, abstract thinking.

М.А. Гаджимурадов, канд. ф.-м. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: algebr2014@yandex.ru

З.Д. Гаджиева, канд. ф.-м. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zula-1976@bk.ru

ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ЕГО РАЗВИТИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ

В статье рассмотрены особенности, характерные качества математического мышления и возможности их развития при обучении математике, зависимость формирования отдельных видов математического мышления от методов научного познания и методов обучения математике. Процесс формирования культуры математического мышления является длительным, протекающим на протяжении всего периода обучения и последующего периода осуществления профессиональной деятельности. Авторы делают вывод о том, что бы умения и навыки математического мышления были осознанными, необходимо включать в содержание обучения математике систему определенных теоретических знаний.

Ключевые слова: математическое мышление, синтез, индукция, дедукция, абстрагирование, логическое мышление, абстрактное мышление.

Важная роль развития математического мышления определяется постановкой задачи «научить учиться» Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС). В стандарте второго поколения указано, что в результате изучения предметной области «Математика» учащиеся развивают математическое мышление, овладевают математическими рассуждениями, учатся применять математические знания при решении различных задач, развивают математическую интуицию.

Специфика математических дисциплин заключается в том, что их изучение наиболее сильно влияет на развитие мышления, так как развитие мышления связано с формированием приемов мышления: анализа, обобщения, абстрагирования, выступающими как специфические методы научного познания. Таким образом, средства и методы обучения математике более эффективно воздействуют на развитие мышления. Поэтому многие специалисты считают, что ни один школьный предмет не может конкурировать с возможностями математики в формировании и развитии мыслящей личности. В процессе работы с математическим материалом выполнение мыслительных действий приобретают специфическую особенность, связанную с выполнением количественных отношений, а мышление приобретает способность оперирования «математическими» абстрактными понятиями. Следовательно, математическое мышление имеет своим началом некоторую предметную реальность, подлежащую изучению, мысленному изменению, а результатом является решение математических задач.

В научной литературе [1–3] нет ни единого мнения по определению понятия математического мышления.

Известный психолог Пиаже считает, что логика является единственным или главным критерием мышления, а развитие логики происходит на основе развития математического мышления. По мнению Д.Ж. Икрамова, математическое мышление представляет собой совокупность взаимосвязанных логических операций. Методист и математик Ю.М. Колягин под математическим мышлением понимает умение осуществлять абстракции и обобщения. Анализируя и сравнивая различные представления считаем, что математическое мышление – это единственная деятельность обучающегося, подчиненная определенным математическим законам и правилам и направленная на установление закономерностей между объектами и явлениями окружающего мира.

Часто обучение математике связывают с развитием математического мышления. По мнению известного психолога Л.М. Фридмана «математическое мышление – это предельно абстрактное, теоретическое мышление, объекты которого лишены всякой вещественности и могут интерпретироваться произвольным образом, лишь бы были сохранены между ними заданные отношения» [4].

Проблемы формирования мышления учащихся в процессе обучения математике исследуются как в трудах учёных-математиков, так и психологов. Математика как предмет оказывает большое влияние на развитие мышления учащихся через формирование способов мыслительных действий на математическом материале.

Развитие математического мышления часто связывают с формированием логического мышления, которое обуславливается усвоением математических понятий, закономерностей, использованием символов и доказательств математических предложений. Также особо подчеркивается умение абстрагировать и строить математические модели жизненных ситуаций, систематизировать и обобщать математический материал.

Можно отметить характерные черты математического мышления, которые формируются у учащихся при изучении математики: логическая последовательность в изложении материала, четкость формирования проблемы, лаконичность высказываний и записей, обоснованность и полнота рассуждений.

Наличие строгой логической схемы рассуждений является одним из основных особенностей математического мышления, поскольку даже частичная потеря строгости в одном звене цепи рассуждений лишает возможности полноценного доказательства утверждения или решения задачи.

Кроме строгости рассуждений для математического мышления характерна и лаконичность высказываний. Работа математического стиля не терпит лишнего слов, отвлечений побочными представлениями. Поэтому уроки математики призваны дать учащимся предпочтительно перед другими предметами, навыки лаконичного, не обремененного никакими излишними элементами мышления. Иногда в методической литературе встречаются неточные формулировки и рассуждения. Так, например, в одном из школьных учебников геометрии встречается суждение: вписать окружность в треугольник – значит найти её радиус и положение центра.

На самом деле, требование вписать в треугольник окружность означает – построить окружность, касающуюся всех сторон треугольника.

Конечно, для построения такой окружности необходимо найти центр и радиус окружности, но мысль должна быть сформулирована точно и лаконично.

Как показывает опыт, если не проводить целенаправленной работы по формированию приёмов умственной деятельности, то развивающий эффект от такого процесса обучения оказывается незначительным. Если целенаправленно вести работу на развитие приёмов мышления, то и результаты усвоения знаний учащимися оказываются более высокими.

В процессе обучения математике обычно используются индуктивные и дедуктивные методы. В соответствии с этими методами и формируются конкретное и абстрактное виды мышления, которые являются основными составляющими компонентами математического мышления. Конкретное мышление у учащихся формируется и развивается во взаимодействии с конкретными моделями, т. е. в процессе работы с конкретными объектами. Роль конкретного мышления важна и в образовании абстрактных понятий, характерных математическому мышлению. В процессе обучения математике роль конкретного мышления значительна в младших классах. Для развития этого вида мышления желательно в младших и средних классах учить учащихся приемам обобщения, т. е. на частных приемах, моделях учить формулировать общие рассуждения. Развивая конкретное мышление у учащихся, следует учесть и то, что постоянное обращение к наглядным представлениям может затормозить развитие абстрактного мышления. Особенно часто такой факт сказывается при обучении началам стереометрии, т. е. чрезмерное увлечение наглядностью не должно мешать развитию пространственного воображения. В старших классах роль конкретного мышления постепенно убывает, вместо конкретного развивается абстрактное мышление как его обобщение.

Абстрактное мышление формируется параллельно с мыслительной операцией – абстрагированием. При абстрагировании с одной стороны отвлекаются от некоторых свойств объекта, а с другой стороны выделяются более основные определенные свойства. Наиболее явно и эффективно абстрагирование проявляется при аксиоматическом построении геометрии, так как основные объекты являются абстракциями и при формулировке аксиом выделяются более существенные и основные свойства этих объектов. Далее абстрагирование происходит при формулировке определений геометрических фигур (параллелограмм, прямоугольник, ромб и т. д.), поскольку при определении объектов также выделяются основные существенные свойства этих фигур. Таким образом, абстрактное мышление отличается умением мысленно отвлечься от конкретного содержания данного объекта и выделить его определенные общие свойства.

Можно выделить различные виды абстрактного мышления: словесно-логическое мышление, аналитическое мышление, пространственное мышление.

Для логического мышления характерно умение выводить следствия из данных предпосылок, умение обобщить полученные выводы. При обучении геометрии логическое мышление обычно проявляется у учащихся при доказательстве теорем и обосновании решения задач. У ученика младших классов в некоторой степени развито лишь два вида конкретного мышления: наглядно-действенное и наглядно-образное.

Наглядно-действенное мышление является первым видом мышления, возникающим в раннем детстве. Затем у ребенка развивается второй вид мышления – наглядно-образное, когда ребенок начинает оперировать чувственными образами. И только в процессе обучения в школе у ребенка начинает развиваться рассуждающее, словесно-логическое мышление. Словесно-логическое мышление формируется с помощью мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование и др.).

Результаты мыслительных действий затем выражаются в форме суждений – утверждения или отрицания чего-либо относительно объекта мышления. Совокупность суждений относительно какого-то объекта образует понятие, а необходимое и достаточное количество суждений о наиболее существенных свойствах понятия и является определением понятия. Таким образом, понятие шире своего определения. При обучении математике ученикам приходится овладевать многими понятиями. В математике одним из важных действий над суждениями является умозаключение, в результате которого из одного или нескольких известных нам и определенным образом связанных суждений получается новое суждение, которое содержит новое знание. К различным видам умозаключений относятся дедукция, индукция, аналогия. Когда говорят о развитии мышления в процессе обучения математике, обычно имеется в виду математическое мышление. К сожалению, некоторые авторы, рассматривая сущность математического стиля мышления, часто указывают такое большое число его отличительных качеств, что при этом теряется специфика этого вида мышления. Например, перечисляют такие качества математического мышления: гибкость, активность, целенаправленность, глубина, лаконичность, точность, критичность, ясность, полнота, строгость и т. д.

Конечно, математическое мышление обладает всеми этими качествами. Но не все они являются специфическими для этого вида мышления. Известный математик А.Я. Хинчин, много сделавший в области методики математики, указывает лишь четыре характерных признака математического мышления:

- 1) «доведенное до предела доминирование логической схемы рассуждения...»;
- 2) «...лаконизм, сознательное стремление всегда находить кратчайший, ведущий к данной цели логический путь»;
- 3) «...четкая расчлененность хода аргументации»;
- 4) Скрупулезная точность символики [5].

Очевидно, что качества математического мышления, выделенные А.Я. Хинчиным более значимы и специфичны, чем перечисленные выше, но и они отражают только внешние особенности математического стиля мышления. Происходящая в настоящее время математизация наук привела к тому, все указанные качества математического мышления стали присущи и другим наукам. Поэтому специфику математического стиля мышления надо искать не в её методах, широко применяемых в других науках, а в её объектах. Математические объекты лишены всяких вещественных характеристик, имея лишь одну характеристику: эти объекты находятся в определенных отношениях друг с другом, в количественных, пространственных отношениях. Поэтому математик А. Пуанкаре писал: «Математика изучает не предметы, но лишь отношения между предметами; следовательно, для него вполне безразлично, будут ли данные предметы заменены какими-нибудь другими, лишь бы только не изменились при этом их отношения» [6].

Таким образом, математическое мышление – это предельно абстрактное, теоретическое мышление, объекты которого лишены вещественности и могут быть интерпретированы произвольным образом, лишь бы при этом сохранялись данные между ними отношения.

Процесс формирования культуры математического мышления является длительным, протекающим на протяжении всего периода обучения, может быть всей жизни. Для того чтобы умения и навыки математического мышления были осознанными, необходимо включать в содержание обучения математике систему определённых теоретических знаний.

Эта система должна содержать, прежде всего, знания о сущности логических форм и законов, широко используемых в школьной геометрии: что такое определение понятия, что такое аксиома, теорема, понятия необходимо и достаточно, что такое доказательство и т. д. Эти знания должны быть использованы в обучении по мере встречи с соответствующими математическими понятиями и затем повторяются многократно.

Библиографический список

1. Атаханов Р.А. *Математическое мышление и методики определения его развития*. Москва-Рига. 2002.
2. Максимов Л.К. Зависимость развития математического мышления школьников от характера обучения. *Вопросы психологии*. 1979; 3.
3. Сухотин А.К. *Философия в математическом познании*. Томск. 1977.
4. Фридман Л.М. *Теоретические основы методики обучения математике*. Москва, 2014.
5. Хинчин А.Я. *Педагогические статьи: Вопросы преподавания математики*. Москва, 2006.
6. Алижанова Х.А., Атагишиева Г. С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н. Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А. и др. *Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Atahanov R.A. *Matematicheskoe myshlenie i metodiki opredeleniya ego razvitiya*. Moskva-Riga. 2002.
2. Maksimov L.K. Zavisimost' razvitiya matematicheskogo myshleniya shkol'nikov ot haraktera obucheniya. *Voprosy psikhologii*. 1979; 3.
3. Suhotin A.K. *Filosofiya v matematicheskom poznanii*. Tomsk. 1977.
4. Fridman L.M. *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya matematike*. Moskva, 2014.
5. Hinchin A.Ya. *Pedagogicheskie stat'i: Voprosy prepodavaniya matematiki*. Moskva, 2006.
6. Alizhanova H.A., Atagishieva G. S., Belocerkov N.I., Gadzhieva P.D., Gerasimova T.N., Denilhanova H.Ya., Isakieva Z.S., Zinchenko A.S., Kopylov A.V., Kopylova I.A., Kolomina M.V., Kulibekov N.A., Kulibekova R.D., Kul'kina I.V., Magin V.A. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole: problemy i perspektivy*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 30.03.18

УДК 371

Dzhabrailov A.D., researcher, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),
E-mail: patimat-shahbanova@mail.ru

MODELING THE LANGUAGE ENVIRONMENT WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO HIGH SCHOOL STUDENTS.

The article deals with issues of modeling the educational environment of foreign language teaching at the senior level of school in the context of personality-oriented and communicative approaches. The use of innovative system of educational process in the stimulating practice-oriented educational environment of school for the purpose of increase of efficiency of independent work of pupils is actual. Various types of independent work implemented by means of the game and project activity organized in system of integrative training to foreign language are shown.

Key words: personality-oriented and communicative approaches, innovative teaching system, game technology, project activity.

А.Д. Джабраилов, научный сотрудник каф. педагогики, Чеченский государственный педагогический университет,
г. Грозный, E-mail: patimat-shahbanova@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

В статье рассматриваются вопросы моделирования образовательной среды обучения иностранному языку на старшей ступени школы в контексте личностно-ориентированного и коммуникативного подходов. Представляется актуальным использование инновационной системы учебного процесса в стимулирующей практико-ориентированной образовательной среде школы с целью повышения эффективности самостоятельной работы учащихся. Показаны различные виды самостоятельной работы, реализуемые с помощью игровой и проектной деятельности, организованной в системе интегративного обучения иностранному языку.

Ключевые слова: личностно-ориентированный и коммуникативный подходы, инновационная система обучения, игровая технология, проектная деятельность.

Реальность динамического развития современного российского общества свидетельствует о возрастающем значении иностранного языка в жизни молодого поколения. Языковая подготовка учащихся становится эффективным средством формирования информационной культуры и успешным механизмом успешного вхождения молодых людей в единое мировое образовательное пространство.

Интеграция России в сфере европейского образовательного пространства диктует острую необходимость в выпускниках школ, практически владеющих иностранными языками. Реализуя требования ФГОС третьего поколения, в учебные планы средней профессиональной школы иностранный язык включен как базовая дисциплина с дополнением факультативными курсами в вариативной части.

Содержание обучения иностранному языку определяется целями изменения направленности образовательного процесса; усиления его мотивации, информационной части содержания образования, применения современных методов обучения, развития рефлексивных навыков труда, использования информационно-коммуникационных технологий.

Изучение иностранного языка способствует:

- развитию психических функций и речевых способностей;
- вхождению обучающихся в общечеловеческую культуру посредством иноязычного общения;
- более качественной базовой подготовке к самостоятельной познавательной самостоятельности в среде иноязычного общения.

Осознание важности языковой подготовки стимулирует учащихся к познавательной самостоятельности. Языковая подготовка является важным стимулом для целостного формирования коммуникативной личности ученика, его когнитивных, эмоционально – волевых способностей к познавательной самостоятельности.

Исходя из вышеуказанных функций иностранного языка, в качестве стратегической цели обучения иностранному языку уча-

щихся старшей школы выступает формирование черт вторичной языковой личности, делающих их способными к межкультурной коммуникации.

Такое понимание цели означает овладение языком как средством общения, с помощью которого происходит качественное усвоение различной информации на изучаемом языке. В процессе изучения иностранного языка у учащихся развиваются такие качества, которые необходимы для дальнейшего обучения на профессиональном уровне в среде адекватного взаимопонимания различных культур.

Учителя должны быть заинтересованы в решении учебных задач качественного обучения школьников иностранному языку.

Качество обучения старших школьников иностранному языку можно реально повысить при идеальном сочетании активных форм урочной и внеурочной учебной деятельности учащихся и коммуникативно-творческой компетентности учителя иностранного языка. Такое сочетание позволяет создать определенную языковую среду для изучения иностранного языка на оптимальном уровне.

Организуя учебный процесс в плане реализации идей целостного формирования языковой личности старшеклассника, способной к межкультурной коммуникации в учебном процессе и во внеучебной школьной образовательной среде, мы применяем технологию развивающего обучения в комплексе адаптивных и информационных методик, основанных на личностно-ориентированном подходе с учетом возрастных особенностей старших школьников, на которых ориентирована направленность их педагогической подготовки.

Следовательно, в технологии обучения языку учащихся ведущая роль принадлежит проблемно-игровой деятельности.

В психолого-педагогическом понимании игра является школой жизни, регулятором развития всех жизненных позиций школьника. Для более глубокого познания коммуникативных сторон иностранного языка игровая деятельность организуется в имитационно-ситуативной, сюжетно-ролевой, художественной,

ритмо-музыкальной, соревновательной, художественно-творческой формах [1].

В обучении иностранному языку учащихся старших классов часто используются имитационные игры как моделирующие языковую деятельность в разных ситуациях. В имитационной игре воссоздается реальная действительность и устанавливается практическая связь с языковой сферой. Сюжетные-ролевые игры в изучении иностранного языка, как инновационные технологии, способствуют обучающимся глубоко и с интересом овладевать иностранным языком, формировать коммуникативную компетенцию, развивать свою социально-личностную индивидуальность.

Овладение ролевыми играми формирует у учащихся способности находить непосредственный «выход» с занятий иностранного языка на реалии современной жизни, то есть к ситуации повседневного общения в иноязычной среде.

Игры с правилами являются действенным инструментом преподавания, который активизирует мыслительную деятельность обучаемых, позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным, заставляет их волноваться и переживать. Это мощный стимул к овладению языком. Следует отметить, что как средство обучения, игра с правилами имеет большие потенциальные возможности для формирования правильного произношения, активизации лексического и грамматического материала, развития навыков аудирования, устной речи.

Игра с правилами мотивирует учителя и обучающихся на активную деятельность, формирование постоянного интереса в изучении предмета и в поиске дополнительных средств для получения информации. По мнению психологов, мотивация, создаваемая игрой, должна быть представлена в учебном процессе наряду с коммуникативной, познавательной и эстетической мотивацией. Такая игра дает возможность преодолеть психологические барьеры в общении, способствует развитию таких качеств как самостоятельность и инициативность. В основном игры с правилами носят репродуктивный характер, заключающийся в воспроизведении типового стандартного диалога. Таким образом, игра с правилами представляет собой ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению с присущими ему признаками – эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью воздействия.

В настоящее время большой интерес вызывает использование ролевых игр на уроке иностранного языка для моделирования реальной ситуации общения.

Ролевая игра может использоваться при обучении иностранному языку обучающихся любого возраста. Так как игра является ведущей формой деятельности активизации познавательной самостоятельности, старшеклассникам необходимо научиться правилам и технологии ролевых игр, используемых в процессе освоения иностранного языка.

К соревновательным формам игры относятся всевозможные кроссворды, аукционы, командные настольно-печатные игры с лингвистическими заданиями. В ритмо-музыкальную группу входят традиционные фольклорные игры, хороводы, песни, танцы народов изучаемого языка, способствующие контролю фонетической и ритмомелодической сторон погруженности в дух языка.

Художественные, или творческие, игры носят познавательный характер и развивают творчество обучающихся через игровую деятельность. Такие игры состоят из элементов игры и творческой деятельности. Они подразделяются на: драматизации, изобразительные игры (аппликации, графический диктант, раскрашивание картинок), словесно-творческие (*подбор рифмы, коллективное сочинение маленьких сказок*).

В игровой деятельности необходимо подходить к решению ряда методических проблем с точки зрения активизации деятельности всех участников процесса и, прежде всего, – учителя. Именно учитель должен выбрать из множества современных методов обучения иностранному языку те, которые с учетом индивидуальных особенностей каждого учащегося наилучшим образом соответствуют темпераменту, внутренним потребностям, интеллекту, интересам, способностям, увлечениям и желаниям каждого учащегося [2].

В данном исследовании нами проанализирован опыт практического применения педагогических теорий игровой технологии в обучении иностранному языку учащихся старших классов Чеченской Республики. Педагоги иностранного языка работают над усовершенствованием форм и методов игровой технологии с целью развития учебной мотивации. На основе анализа результатов

татов практики преподавания иностранного языка в ряде школ республики мы выделили следующие способы формирования учебно-познавательной компетентности по иностранному языку:

1. Актуализация имеющихся познавательных мотивов.
2. Формирование приемов целеобразования.
3. Помощь в словесном выражении сложившихся целей и их осознания.
4. Поощрение положительных результатов [3].

Значимость интерактивных форм познания определяется в специально организованных педагогических ситуациях, требующих от учеников речемыслительной деятельности. В школах практикуются поэтапно усложняющиеся формы работы с текстами (предтекстовый, текстовый и послетекстовый), в которых учащиеся стараются обнаруживать грамматические, лексические и орфографические ошибки, используются тесты, в которых заложены ошибочные ответы.

По полученным данным педагогического эксперимента наиболее эффективны в формировании языковых компетенций обучающихся игры-поручения, игры-путешествия, игры-загадки, основанные на духовно-нравственном педагогическом потенциале региона.

Игра-путешествие отмечена педагогами-практиками романтической содержания. Именно эта сторона игры вызывает интерес к активному участию в развитии сюжета игры, обогащению игровых действий и стремлению к овладению правилами игры и получению оптимального результата.

Цель игры заключается в усилении эмоционально-волевого воздействия на личность обучаемого, чтобы познавательная деятельность происходила под впечатлением сказочной необычности. Игра-путешествие развивает внимание, наблюдательность, осмысленность учебных задач, шлифуют технику их выполнения.

Игра-поручение признана развивающей в силу логической последовательности учебных заданий, выполняемых участниками игры. Развитие логических действий познавательной самостоятельности в изучении иностранного языка происходит в среде контролируемой игровой деятельности.

Игры-загадки обычно используются для контроля знаний, умений, способностей. Находчивость является самым признанным качеством личности в данной игре. Игры-загадки способствуют развитию речемыслительных качеств. Главной особенностью загадок является их логическая природа. Различные способы построения логических задач активизируют эмоциональную основу умственной деятельности, в силу того, что в загадках наблюдается прямая необходимость сравнивать, припоминать, думать, догадываться и т.д.

Комплекс игровой технологии, применяемый нами на занятиях иностранного языка в школах г. Грозный, подобран так, чтобы дидактизм сочетался с занимательностью, шуткой, юмором с целью мобилизации умственной деятельности для выполнения учебных задач в увлеченной атмосфере игровой деятельности.

Обучение иностранному языку не заканчивается чисто урочной деятельностью. Для того, чтобы добиться ощутимых результатов в формировании языковых и коммуникативных компетенций обучающихся необходимо интегрировать урочную и внеурочную деятельность, т. е. проводить последовательную углубленную работу по предмету. Интегрированная форма организации обучения позволяет повысить интерес обучаемых к изучению языка, углублять и расширять их знания, совершенствовать навыки и умения. Такая форма обучения позволяет, учителю легко изучить интеллектуально-технологическую организованность обучаемых, сформировать опорную группу из наиболее способных учащихся, а обучающимся, в свою очередь, показать свои склонности, способности к тому или иному виду деятельности [4].

Внеклассная форма работы по иностранному языку проводится в трех формах: индивидуальной, групповой и массовой. Все эти формы взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Индивидуальная форма используется со всеми категориями учащихся и на всех ступенях обучения. Обучающиеся разучивают стихи, исполняют песни, разгадывают ребусы, тренируются в ролевых позициях, учатся вести мероприятие и т. д., чтобы в дальнейшем принять участие в групповой и массовой работе по языку.

В кружке «Английский затаежник» обучающиеся вовлечены в разнообразные формы групповой работы. Обучающиеся заняты инсценированием сказок, тренировкой диалогической и моноло-

гической речи, лексического произношения, изучением и анализом фольклора, подготовкой концертной программы на английском языке и т. д.

Художественно-творческие способности учащихся четко выявляются в конкурсах, турнирах, соревнованиях в рамках отчетных творческих недель иностранного языка. Также к массовым формам внеурочной деятельности относятся организуемые ежегодно в школе конкурсы, утренники, праздник на английском языке.

Интеграционные формы учебной и внеучебной деятельности помогают сохранить и развивать мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка, реализовывать в комплексе поставленные цели и задачи обучения.

Погружение в проблему сущности игровой деятельности позволило нам рассмотреть проектно-игровую деятельность как сильный мотивационный фактор в процессе обучения иностранному языку, способствующим закреплению языковых явлений в памяти, поддержанию интереса и активности учащихся, возникновению желания у учащихся общаться на иностранном языке. Особенностью проекта, реализуемого в игровой форме, является общение на языке как необходимая основа коллективной творческой деятельности. В рамках осуществления проекта в атмосфере партнерского сотрудничества происходит усвоение учащимися лексических единиц, грамматических структур, страноведческих знаний и коммуникативных умений. Проектная деятельность в рамках игровой деятельности дает очевидные преимущества в всех этапах проведения дидактического взаимодействия [5]:

Библиографический список

1. Степанова Е.Л. Игра как средство развития интереса к изучаемому языку. *ИЯШ*. 2004.
2. Арзамасцева Н.И. *Организация и использование игр при формировании у учащихся иноязычных грамматических навыков*: учебно-методическое пособие. Йошкар-Ола, 2007.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам*. Москва, 2005.
4. Конышева А.В. *Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку*. Санкт-Петербург, 2005.
5. Пидкасистый П.И. *Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении*. Москва, 1980.

References

1. Stepanova E.L. *Igra kak sredstvo razvitiya interesa k izuchaemomu yazyku*. *IYaSh*. 2004.
2. Arzamasceva N.I. *Organizaciya i ispol'zovanie igr pri formirovanii u uchashchisya inoyazychnyh grammaticheskikh navykov*: uchebno-metodicheskoe posobie. Yoshkar-Ola, 2007.
3. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva, 2005.
4. Konysheva A.V. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty uchashchisya po inostrannomu yazyku*. Sankt-Peterburg, 2005.
5. Pidkasyistyi P.I. *Samostoyatel'naya poznatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v obuchenii*. Moskva, 1980.

Статья поступила в редакцию 01.04.18

УДК 378

Kalinina N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia),
E-mail: kalinina_n75@mail.ru

MAINTENANCE OF THE ACTIVITY AND METHODOLOGICAL COMPONENT OF CULTURE OF BROADCAST OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION. In the article the characteristic of an activity and methodological component of culture of broadcasting at future teachers is given. The author emphasizes that the culture of broadcasting is the relevant professional quality, which is expressed as a complex of activity and personal self-manifestations. The activity aspect acts in competence of broadcast of knowledge and modalities of action, dialogue interaction, inclusiveness in productive creative activity. The personal aspect is explained by having your own professional position, the reflection of behavior and activity, broadcast of constructive behavior and self-development. The appeal to the ideas of the hermeneutical, synergetic and forming approaches allows to open professional scenarios of the teacher.

Key words: culture of broadcasting, activity and methodological component, cognitive activity of future teacher.

Н.В. Калинина, канд. пед. наук, доц. Иркутского государственного университета, г. Иркутск,
E-mail: kalinina_n75@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРЫ ТРАНСЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье дается характеристика деятельностно-методологического компонента культуры трансляции у будущих педагогов. Автор подчеркивает, что культура трансляции – это актуальное профессиональное качество, выражающееся как комплекс деятельностных и личностных самопроявлений. Деятельностный аспект выступает в компетенции трансляции знаний и способов деятельности, диалоговом взаимодействии, включенности в продуктивную творческую деятельность. А личностный заключается в авторствовании своей профессиональной позиции, рефлексии поведения и деятельности, трансляции конструктивного поведения и саморазвитии. Обращение к идеям герменевтического, синергетического и формирующего подходов позволяет раскрыть профессиональные сценарии педагога.

Ключевые слова: культура трансляции, деятельностно-методологический компонент, познавательная деятельность будущего педагога.

Российское педагогическое образование в целом, и педагогическое высшее образование, в частности, развивается сегодня в направлении поиска новых решений к качественному изменению стратегий. Одна из стратегий связана с переходом к актуальной образовательной парадигме, включающей тенденции компетентностно-деятельностного и гуманистических подходов.

В связи с действующими законом «Об образовании в Российской Федерации» и федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования становится очевидным, что изменяются требования к учебному процессу и его результатам. Смещаются акценты к повышению культуросообразных функций образования, что требует изменения содержания деятельности профессиональной и высшей школы в подготовке учителя.

Современный педагог образовательной организации любого уровня в своей профессиональной деятельности стоит перед необходимостью транслирования культуры – раскрытию смыслов общечеловеческих и национальных ценностей, постоянного включения в сотрудничество и диалог по формированию ценностного отношения и конструктивной модели поведения у воспитанников.

С этих позиций наиболее значимым аспектом педагогической деятельности выступает уровень культуры трансляции способов познавательной деятельности самого педагога. Проблема формирования культуры трансляции познавательной деятельности имеет значительный интерес среди ученых и отражена в работах А.С. Косоговой, Н.В. Калининой, М.Б. Дьяковой и др. [1; 2]. На наш взгляд, культура трансляции – это актуальное профессиональное качество, выражающееся как комплекс деятельностных и личностных самопроявлений. Деятельностный аспект выступает в компетенции трансляции знаний и способов деятельности, диалоговом взаимодействии, включенности в продуктивную творческую деятельность. А личностный заключается в авторствовании своей профессиональной позиции, рефлексии поведения и деятельности, трансляции конструктивного поведения и саморазвитии.

Отметим, что проявление культуры трансляции студентов педагогического вуза предполагает:

- не только знакомство будущих педагогов с основными определениями учебного предмета, ценностными установками, но и погружение в процесс «промысливания» (Ю.В. Громыко) (а не запоминания) важнейших понятий учебного предмета и эмоционального переживания ценностных установок [3];
- не только осознание понятий, процессов, явлений в рамках учебного предмета, но и «переоткрытие процесса возникновения» знания в рамках конкретной предметной области, а также использование способов переоткрывания знания на разном учебном материале.

В связи с этим важно не транслирование, ориентированное только на передачу основ знаний по предмету или каких-либо ценностных установок, а организация такого педагогического взаимодействия, которое бы выступало пространством трансляции субъектности педагога и развития, саморазвития субъектных характеристик ученика. Феномен трансляции проявляется в ряде трансляционных эффектов: идеализация, идентификация, фасилитирующий эффект, отрицательная имитация и реакция (Ганиева Р.Х.) [4]. Трансляционные эффекты могут носить ситуативный или отставленный характер. В педагогическом взаимодействии происходит транслирование субъектности педагога по вербальным и невербальным каналам. Иными словами, преимущественно транслируются ценностные, эмоциональные и гностические характеристики, а также установочные и поведенческие модели, следовательно, уже в период получения педагогического образования для будущих педагогов должны быть созданы условия для формирования культуры трансляции. Нами были выделены структурные компоненты культуры трансляции – аксиологический, интеллектуально-личностный, деятельностно-методологический, коммуникативный [1]. В частности, в рамках данной статьи мы посчитали важным остановиться на содержании деятельностно-методологического компонента, выступающего основой для поиска новых способов деятельности в нестандартных ситуациях, поддержания и реализации новшеств в образовании.

Деятельностная направленность образования требует формирование у студентов способности к активной профессиональной деятельности, к творческому труду, в том числе профессиональному. Это не значит, что роль знаний каким-либо образом умаляется – просто они из основной и почти единственной цели образования становятся лишь компонентом, а их главное назна-

чение – быть средством, «оружием» деятельности. Что значит «уметь делать» в самом общем смысле? Это значит, что побуждаемый потребностями обучающийся способен самостоятельно ориентироваться в ситуации, приобрести новые необходимые знания, правильно поставить цель действий в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. Затем, в соответствии с ситуацией, целью и условиями определить конкретные способы и средства действий, в процессе действий отработать, усовершенствовать их и, наконец, достигнуть цели. Если человек сам ставит цели своей деятельности – деятельность имеет активный, в том числе и творческий характер. Если цель задается кем-то другим (например, учащемуся – учителем, работнику – руководителем), то такая деятельность человека будет пассивной, исполнительской. Для овладения всеми существенными сторонами педагогической деятельности, для формирования стратегических профессиональных умений будущему педагогу необходима организация в учебном процессе собственного практического опыта в интегративной познавательной деятельности. Это позволит сформировать у студентов педагогического вуза способности к ориентировке, самостоятельному определению цели, действий и деятельности, к творчеству.

Деятельностно-методологический компонент отражает специфику осознанной организации познавательной деятельности субъектов познания в образовательной среде.

Познавательная деятельность студентов нами представляется как совокупность ее разных этапов: этап стихийного осуществления познавательной деятельности, этап активного освоения познавательной деятельности, этап ментальной трансляции. Обозначенные этапы определяются разной степенью субъектного опыта, субъектного отношения к действительности, а также самопознания, самоопределения и самоорганизации. Самопознание предполагает познание себя в качестве субъекта познавательной деятельности. Самоопределение – самостоятельные осознанные выборы целей, задач, заданий и форм учебной работы. Самореализация – проявление своего потенциала в учебных заданиях и учебных ситуациях, включая отношение к заданию, взаимоотношение с преподавателем.

На первом этапе педагог транслирует собственную субъектность, включающую мировоззрение, ценностные ориентации, стремления, используя вербальные и невербальные каналы. Характер деятельности на данном этапе зависит от методологических оснований; именно от выбора этих оснований зависит специфика организации, методы и средства деятельности. Заметим, что с учетом выбора методологической составляющей, возможны разные «профессиональные сценарии».

Сущность взаимодействия педагога, реализуемое на данном этапе заключается в умении «показать ученику образец» – «объяснить ученику», предполагает предъявление ребенку образца поведения. Педагог добивается, чтобы он осознал эту норму, принял в собственном поведении и управляет поведением ребенка: поощряет положительные действия и ограничивает негативные. В такой модели взаимодействия важны оценки в балах, очки, соревнования. Выбранная стратегия характеризует линейный принцип осмысления образования ребенка: каждое педагогическое воздействие предполагает определенный отклик – словом, действием, поступком. Высокий уровень культуры трансляции педагога на данном этапе предполагает такое демонстрационное профессиональное поведение, в которой:

- проявляется понимание педагогом сущности и ценности детства, сущности взаимоотношений взрослых и детей, подлинного, гуманного смысла своей профессиональной деятельности;
- умения трансляции знаний, способов деятельности, мировоззрения с опорой на культурные ценности, на диалог с учащимися, на творческое, рефлексивное отношение к труду (когда педагог организует такого рода совместную познавательную деятельность, то мы говорим о его культуре трансляции способов познавательной деятельности);
- высокие духовно-нравственные качества педагога; они проявляются и в стиле его профессионального поведения, и общении с учениками, и решении педагогических ситуаций [7].

Однако вышесказанное возможно, если профессиональное поведение педагога является следствием его чувств по отношению к самому себе и его восприятия самого себя, а не просто откликом на социальные и культурные требования окружающего мира. В этом случае мы можем говорить о высокой культуре трансляции учителем сущности своего «Я». Если учитель пытается использовать стратегию и тактику влияния на ребенка, что-

бы заставить его лучше и с большим желанием учиться, хорошо относиться к учителю и друг к другу, а собственный характер учителя далеко не безупречен, отличается двуличностью и неискренностью, то добиться успеха он не сможет. При отсутствии в характере глубинной целостности и нравственной силы реальная жизнь вытаскивает на поверхность истинные меркантильные мотивы, и кратковременный успех сменится разрушением человеческих отношений «учитель – ученик».

На этапе активного освоения познавательной деятельности, студенты совместно с преподавателем раскрывают обозначенные проблемы в его связях как с миром в целом, так и с конкретной педагогической деятельностью, интерпретируют факты и явления педагогической реальности в контексте современной культуры и развития общества. Методологическая составляющая описываемого нами компонента, может выстраиваться в аспекте герменевтической модели взаимодействия (А.Ф. Закирова, Ю.В. Сенько) [5; 6]. В основе данной модели лежит философская герменевтика – теория понимания и интерпретации гуманитарных явлений, построенная на основополагающих идеях Э. Гуссерля [8]. На данном этапе студент создает сочинения, эссе, составляет собственные дневники наблюдений, давая личност-

ную интерпретацию наблюдаемых и рефлекслируемых явлений образовательной практики. Презентуя созданные образовательные продукты, будущему педагогу необходимо воспроизвести процедуры получения собственных знаний, объяснить правила и принципы его получения, выделить латентные смыслы, оценить значимость каких-либо явлений.

Этап ментальной трансляции предполагает владение и демонстрацию надпредметных способов познавательной деятельности. Здесь студенты демонстрируют обогащенное представление не только о сущности педагогической деятельности и функциях педагога в образовательном процессе, но и умеют спроектировать условия для самораскрытия индивидуальности, самоактуализации личности обучающегося. Обоснованное прогнозирование результатов собственной познавательной деятельности наглядно представляется в разработанных кейсах, проектах, моделях образовательных систем.

Таким образом, формирование у будущего педагога деятельностно-методологического компонента культуры трансляции является этапным и многоаспектным процессом, который помогает становлению профессионала, отвечающего современным требованиям.

Библиографический список

1. Косогова А.С., Калинина Н.В. Методологические и практические аспекты проблемы формирования у будущих педагогов культуры трансляции способов познавательной деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; 2. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26244>
2. Косогова А.С., Дьякова М.Б. Развитие у педагогов культуры трансляции способов познавательной деятельности. *Сибирский педагогический журнал*. 2007; 14: 129 – 137.
3. Громыко Ю.В. *Мыследеятельностная педагогика (теоретико-методологическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства)*. Минск: Технопринт, 2000.
4. Ганиева Р.Х. *Трансляция субъектности учителя в процессе педагогического взаимодействия*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2004.
5. Закирова А.Ф. *Педагогическая герменевтика*. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2006.
6. Сенько Ю.В., Шкунов В.Г. Герменевтика педагогического опыта. *Педагогика*. 2012; 2: 21 – 29.
7. Косогова А.С., Калинина Н.В. *Педагогика: основы теории обучения и воспитания*. Новосибирск: ООО «ЦСРНИ», 2016.
8. Гуссерль Э. *Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии*. Москва: Академический проект, 2009.

References

1. Kosogova A.S., Kalinina N.V. Metodologicheskie i prakticheskie aspekty problemy formirovaniya u buduschih pedagogov kul'tury translyacii sposobov poznavatel'noj deyatel'nosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; 2. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26244>
2. Kosogova A.S., D'yakova M.B. Razvitiye u pedagogov kul'tury translyacii sposobov poznavatel'noj deyatel'nosti. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2007; 14: 129 – 137.
3. Gromyko Yu.V. *Mysledeyatelnostnaya pedagogika (teoretiko-metodologicheskoe rukovodstvo po osvoeniyu vysshih obrazcov pedagogicheskogo iskusstva)*. Minsk: Tehnoprint, 2000.
4. Ganieva R.H. *Translyaciya sub'ektnosti uchitelya v processe pedagogicheskogo vzaimodejstviya*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2004.
5. Zakirova A.F. *Pedagogicheskaya germenevtika*. Moskva: Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili, 2006.
6. Sen'ko Yu.V., Shkunov V.G. Germenevtika pedagogicheskogo opyta. *Pedagogika*. 2012; 2: 21 – 29.
7. Kosogova A.S., Kalinina N.V. *Pedagogika: osnovy teorii obucheniya i vospitaniya*. Novosibirsk: ООО «CSRNI», 2016.
8. Gusserl' E. *Idei k chistoj fenomenologii i fenomenologicheskoy filosofii*. Moskva: Akademicheskij projekt, 2009.

Статья поступила в редакцию 27.03.18

УДК 378.0

Savinova Yu.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: savinova_july@mail.ru

Zarutskaya Zh.N., senior teacher, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: zarutskaya-zhanna@yandex.ru

Arakcheeva Z.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: z.eva1215@yandex.ru

HOLDING STUDENT SCIENTIFIC PRACTICAL CONFERENCES IN FOREIGN LANGUAGES AS A MEANS TO DEVELOP FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE POTENTIAL. The paper deals with a problem of developing foreign language communicative potential of students during their university studies. This problem is especially relevant in a technical university, where due to the prevailing of the Sciences, professional communicative training becomes increasingly vital. However, both freshmen and graduate students of the technical university show a rather low level of foreign language communicative potential: the majority of students are not skillful enough to work with information in a foreign language, have an insufficient level of linguistic competence. All this calls for the personal development of a technical specialist, who combines high professionalism with an ability to communicate successfully using foreign languages. The authors of the paper suggest one of the possible ways of developing students' communicative potential – holding student scientific practical conference in foreign languages. The materials presented in the paper lead to the conclusion that this kind of work substantially increases the level of students' foreign language communicative potential, and can be recommended for applying in the practice of extracurricular activities at any higher educational institution.

Key words: foreign language, foreign language communicative potential, student scientific practical conferences, technical university student.

Ю.А. Савинова, канд. пед. наук, доц. Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: savinova_july@mail.ru

Ж.Н. Заруцкая, ст. преп. Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: zarutskaja-zhanna@yandex.ru

З.В. Аракчеева, канд. пед. наук, доц. Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: z.eva1215@yandex.ru

ПРОВЕДЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА

В статье рассматривается проблема развития иноязычного коммуникативного потенциала студентов во время их обучения в университете. Данная проблема особенно актуальна в техническом вузе, где в связи с превалированием предметов технического цикла, вопрос о коммуникативной подготовке стоит особенно остро. Однако, как на момент поступления в технический университет, так и на момент его окончания уровень развития иноязычного коммуникативного потенциала является достаточно низким: большинство студентов не обладают навыками работы с иноязычной информацией и имеют недостаточный уровень языковой компетенции. Поэтому необходимо развитие личности специалиста технической сферы, в которой высокий профессионализм сочетается с умением вести продуктивную коммуникацию на иностранном языке. Авторы статьи предлагают один из возможных способов развития иноязычного коммуникативного потенциала – проведение студенческих научно-практических конференций на иностранных языках. Материалы, представленные в статье, позволяют сделать вывод о том, что данный вид работы существенно влияет на развитие иноязычного коммуникативного потенциала студентов и может быть рекомендован в качестве дополнительного внеучебного мероприятия в любом вузе.

Ключевые слова: иностранный язык, иноязычный коммуникативный потенциал, студенческие научно-практические конференции, студент технического университета.

Nowadays the importance of quality and effective training of technical university students has been worldwide recognized. The efficiency of dealing with this challenge depends not only on teaching future engineers industrial technologies and practical work with new equipment, but on developing their foreign language communicative potential as well. Social-economic conditions demand from engineers and managers at enterprises dealing with an abundant flow of foreign language information.

Therefore, the issue of developing foreign language communicative potential of technical university students is timely and relevant. Our teaching experience shows that both freshmen and graduate students show a rather low level of foreign language communicative potential. The majority of students are not skillful enough to work with information in a foreign language, have an insufficient level of linguistic competence, do not feel necessity for continuous self-education and self-improvement, are unable to overcome a language barrier in communication.

Although the issue of the communicative potential has been given much attention [1 – 8], the development of foreign language communicative potential of technical university students is not carefully studied. There exists contradiction between needs of society for specialists with a high level of foreign language communicative potential, on the basis of which they will be able to conduct successful business activities and reach the international market, and insufficient theoretical and practical elaboration of issues revealing its development during university studies.

This contradiction allowed us to define the research problem – what pedagogical conditions should be introduced in the educational process to provide an effective development of foreign language communicative potential? The search for resolving the aforementioned contradiction both in theoretical and practical aspects, the relevance of the problem under investigation, and its insufficient studies in pedagogy defined the choice of the research theme.

Taking into account both the experience of teaching the humanitarian disciplines at the university, and the analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature, we formulated the object, the subject, the goal and subgoals of the research.

The object of the research – the process of future engineers' professional training. The subject of the research – development of foreign language communicative potential of technical university students during the process of studying foreign languages. The goal of the research – to investigate how holding student scientific conferences in foreign languages can influence the development of foreign language communicative potential of technical university students.

According to the aforementioned object, subject and goal of the research, the following sub-goals have been set: to clarify the communicative potential definition; to describe some techniques of preparing students for scientific practical conference in foreign languages; to elaborate the criteria for evaluation of the conference reports.

A problem of developing foreign language communicative potential is especially actual in a technical university, where due to the prevailing of the Sciences, the professional communicative training has become increasingly vital. Production of a technogenic type of culture can result in spiritual impoverishment of a personality and dehumanization of education, when engineers acquire only professional skills and abilities. All this calls for the personal development of a technical specialist, who combines high professionalism with an ability to communicate successfully using foreign languages. Thus, these are the Humanities in general, and foreign language studies in particular that serve to reveal personal abilities of technical university students, foster their creativity, develop their communicative and leadership potential.

Communicative potential is defined as willingness to take part in interpersonal relationship [3]. It seems appropriate to include the notion "willingness" into the definition of foreign language communicative potential, as willingness to act is a state when all the psycho-physiological systems of a personality mobilize, thus providing efficient performance of speech actions. Undoubtedly, a communication-oriented student will develop his/her communicative potential quicker.

We support the idea of Kondyurina, I.M., who believes that communicative potential is a complex notion, which obliges a personality to "demonstrate the effective binding 'a thought – an action', intellectual inversion, providing 'detonation of reasoning'; the personality should have a strong character for continuous self-development and readiness for interaction" [5, p. 9].

The developed communicative potential is an essential feature of a personality, which contributes to vital needs and effective work. Its main components include communicative activity, emotional reactivity, communicative confidence, communicative volume and needs [1]. It stands to reason that speaking about the role of the communicative potential in the personal socialization, we point out that it is an important prerequisite for effective adaptation in the closest community.

Some researchers define communicative potential as a system. Thus, Ryzhov, V.V. considers communicative potential as a system of features, abilities and capabilities contributing to effective mutual cooperation and dialogue of people [2]. We support his idea that only a personality who is capable of self-examination, comprehension of partner's activity and personality, has a communicative motivation and is ready for communicative interaction, can really develop his/her communicative potential.

Some researches consider that communicative potential of a personality is based on the arsenal of means of communication, behavior, social experience; the base of the communicative potential includes personal (physiological, psychological and social) and public (means of communication, models of perception and behaviour). This definition clarifies that a complex of means of communication represents the fundamentals of the communicative potential, which stands to reason.

We agree with Ivkina, Yu.A., who considers communicative potential as "an integral combination of knowledge, skills, abilities and needs of a personality to retrieve, process, store and transfer information" [6, p.29]. Following this definition, we consider foreign language communicative potential as an integral complex of expertise, knowledge, skills and individual needs to retrieve, process, store and transfer information in a foreign language. We strongly believe that student's potential abilities will be transformed into the actual ones quicker in case the student works thoroughly at his/her self-development. During the process of communicative potential developing, all communicative abilities of students, their communicative literacy, culture, and competence undergo qualitative changes.

Undoubtedly, preparing students for participation in scientific practical conferences in foreign languages is a complex solution of educational, formative and developmental objectives. First, the following formative objectives can be distinguished: successful professional development, socialization and moral development of the individual.

Second, the educational objectives of student conferences in foreign languages include active involvement of students in scientific activities related to their future profession, teaching them foreign languages for specific purposes, text compression for oral public speech, preparation and carrying out multimedia presentation, mastering the art of public speaking, etc.

Third, the following developmental objectives of student conferences can be distinguished: development of general learning and special skills, self-control and independent work skills; forming and developing educational and intellectual expertise, knowledge and skills, enhancement of memory and attention.

The Chair of Foreign Languages in Engineering at Nosov Magnitogorsk State Technical University was an empirical field of our research. It holds annual scientific practical conferences "Foreign Languages in the Sphere of Professional Communication" for the first- and second-year students of such institutes as: Power Engineering, Metallurgy, Mining and Transport, Construction, Architecture and Arts, Mechanical Engineering, Economics and Law, etc. These conferences provide students with a unique chance to master foreign language vocabulary in their field of studies, and consequently, to develop their foreign language communicative potential.

Before holding student scientific conferences, a very scrupulous work consisting of the following stages was carried out: 1) pre-preparatory stage (search for a theme, collection of information about the theme of the research, literary survey); 2) preparatory stage (literary survey analysis, compression of materials); 3) final stage (correction of the oral speech, preparation of the multimedia presentation). However, it is hard and labor-intensive work for a student to be done alone, therefore a scientific advisor was very helpful in this field.

Preparation for the conference is assumed to take 2-2,5 months, and involves mutual collaboration of teachers and students, i.e. choice of the themes, making and discussing reports, solving problems arisen in the process of mutual work, correcting drawbacks after the scientific advisor's critical remarks.

To finally define the desired direction of the oral presentation at the conference, the following criteria can be suggested: relevance of the problem in question; global character of the problem; practical orientation and/or enhancement of theoretical knowledge in the student's professional area; availability and accessibility of information about the investigated problem in various foreign languages in the internet; personal interests of a student (his/her professional interests, experience reflection, practical contribution in the field of the research); interest of the audience in the theme of the report.

We are convinced that the role of a supervisor in coordinating and monitoring students' activity at all stages of preparation for the practical scientific conference cannot be overemphasized, and in fact, is a major contributing factor to the success of the conference. Being a fully-fledged participant of the conference, a scientific advisor of a student becomes his/her great motivator and coordinator of the whole preparatory process.

From our point of view, it is crucially important for supervisors to support students, make them feel relaxed, give recommendations how to behave in front of the audience when they give their speech. Due to the fact that for the majority of students this public presentation is the first official one, at least the one made at such high scientific level, it is vital for supervisors to reduce the students' stress, make a comfortable atmosphere, motivate and praise them so that later in life they become highly-competent specialists able to use the foreign language at a level sufficient for communication.

It should be noted that the presentation speech differs from

the monological one in specific elements of a convincing argument, therefore the main challenge at this stage of preparation was to teach students specific linguistic presentation means. The goals of the presentation speech are to entertain, inform, inspire, and to get the audience to take action. Therefore, students were recommended to follow a pattern of successful presentation speech: to show passion and connect with the audience, be enthusiastic, focus on the audience's needs, make a presentation easy for the audience to understand and respond, concentrate on the core message (or several key points) of the presentation, keep the core message focused and brief, smile and make eye contact with the audience.

What is more crucial is the beginning of the presentation, as a presenter needs to grab his/her audience's attention and hold it from the very start. The 10-20-30 rule for slideshows should not be underestimated as well. The rule implies that the presentation should contain no more than 10 slides, last no more than 20 minutes, and a font size should not be less than 30 point. Following this rule usually prevents the presenter from putting too much information on one slide.

Foreign language teachers involved students into using their voice effectively: vary the speed at which they talk, use emphasizing changes in pitch and tone, which will help to make voice sound more interesting and hold the audience's attention. In addition to the strategies mentioned above, non-verbal communication contributes a lot to the success of the presentation. In view of this, a body language is crucial to getting the message across. Students were taught to use their body language effectively: to avoid crossed arms, hands held behind back or in pockets, and pacing the stage. Conversely, they were encouraged to make their gestures open and confident, and move naturally around the place of presentation.

Due to the fact that students studying at the Chair of Foreign Languages in Engineering have different majors, their conference reports differ as well. We find it appropriate to enumerate some of the reports presented at the student scientific practical conference in 2017, e.g. IT- engineers had the following reports: "Human Intellect Versus Artificial One. Who will win?", "Cloud Technologies"; developing engineers: "Smart House Technologies", "3-D Printers for Developing"; mechanical engineers: "Innovation Technology in Car Battery Charging", "Rise of Roboethics"; power engineers: "New Alternative Sources of Energy", "Nuclear Energy Issues"; "Search for Energy Savings in Glass Producing Regenerative Furnaces"; economists: "Competitiveness in the XXI Century: How One Can Manage Business Effectively", "Improving Personnel Management Efficiency Using Pareto Method"; metallurgy engineers: "Analysis of Control Methods of the Blast Furnace Lining Wear", "Nanotechnology: Pros and Cons, Prospective Applications"; mining engineers: "Future Prospects of Logistics", "Simulation Technologies"; to name a few.

For objective evaluation of the reports, 4-5 university teachers from the Chair of Foreign Languages in Engineering were appointed to be the members of the jury board. A special evaluation table was distributed to them to be completed for every participant (Table 1).

Table 1

Criteria of evaluation of scientific reports in foreign language

Scientific aspect (10 points)	
2 points	Novelty (level of student's work independence)
2 points	Relevance
2 points	Composition, logical structure and convincing conclusions
2 points	Availability (correct use of conceptual framework)
2 points	Interdisciplinary approach
Linguistic aspect (20 points)	
Prepared speech (10 points)	
2 points	Literacy
2 points	Logic and consistency of ideas expression
2 points	Speech expressiveness
2 points	Vocabulary
2 points	Use of terminology
Unprepared speech (response to questions)- 10 points	
2 points	Literacy
2 points	Logic and consistency of ideas expression
2 points	Speech expressiveness

2 points	Vocabulary
2 points	Use of terminology
Technical aspect (10 points)	
2 points	Structure of e-presentation (availability of the cover page, plan, references, etc.)
2 points	Presentation composition (availability of video and musical fragments, animation, etc.)
2 points	Style of presentation (combination of colours, fonts, background, etc.)
2 points	Consistency of presentation and report
2 points	Quality of illustrative material
Total sum (40 points)	

Every presentation at the student scientific conference had to meet the set requirements for time and content: one speech had to last no more than 15 minutes; the report had to contain the introduction with relevance of the problem, the body of the presentation, and

conclusions with the student's own point of view to the presented material. After each presentation, members of the jury board evaluated it filling in Table 1. As a result, the total sum of every speaker was calculated (max. 40 points), and the winners announced. Afterwards, they were awarded with certificates and valuable prizes; all participants received published materials of the conference.

At the end of pedagogical observation, it has been noted by all scientific advisors that the level of their students' communicative potential has largely increased: they came to know the ways to deal with foreign language information, new terms in the area of their professional technical studies, practised oral language skills. The students themselves admitted that conferences in foreign language enlarged their communicative abilities, made them feel more self-confident and ready to communicate about the area of their future major.

It is suggested to apply the methodology of holding student scientific conferences in foreign languages into the practice of extracurricular activities at any university, as the results showed its positive influence on developing foreign language communicative potential of students.

Библиографический список

1. Максимова Р.А. *Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ленинград, 1981.
2. Рыжов В.В. *Психологические основы коммуникативной подготовки*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Новосибирск, 1995.
3. Савва Л.И. *Формирование продуктивного общения как фактор развития творческой активности школьников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 1995.
4. Уразова А.К. *Педагогическое управление как фактор развития творческого потенциала подростка*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 1998.
5. Кондюрина И.М. *Дидактические условия развития педагогической коммуникации при обучении иностранному языку*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 1999.
6. Ивкина Ю.А. *Развитие коммуникативного потенциала студентов технического университета*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 2002.
7. Лашкова Л.Л. *Концепция развития коммуникативного потенциала будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2011.

References

1. Maksimova R.A. *Kommunikativnyj potencial cheloveka i ego vliyanie na raznye storony zhiznedejatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Leningrad, 1981.
2. Ryzhov V.V. *Psihologicheskie osnovy kommunikativnoj podgotovki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Novosibirsk, 1995.
3. Savva L.I. *Formirovanie produktivnogo obscheniya kak faktor razvitiya tvorcheskoy aktivnosti shkol'nikov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 1995.
4. Urazova A.K. *Pedagogicheskoe upravlenie kak faktor razvitiya tvorcheskogo potenciala podrostka*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 1998.
5. Kondyurina I.M. *Didakticheskie usloviya razvitiya pedagogicheskoy kommunikacii pri obuchenii inostrannomu yazyku*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 1999.
6. Ivkina Yu.A. *Razvitie kommunikativnogo potenciala studentov tehničeskogo universiteta*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Magnitogorsk, 2002.
7. Lashkova L.L. *Koncepciya razvitiya kommunikativnogo potenciala buduschih pedagogov doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 27.03.18

УДК 37.012.1

Kenispaev Zh.K., Doctor of Sciences (Philosophy), Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),

E-mail: kenispaev@mail.ru

Markin V.V., Cand. of Sciences (Philosophy), Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: vvmarkin@mail.ru

Serova N.S., Cand. of Sciences (Philosophy), Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: nsg03@mail.ru

PHILOSOPHY OF EDUCATION AND PROBLEMS OF METAPERIODIC. The article analyzes the place and role of philosophy in the structure of pedagogical science. The authors draw attention to the methodological foundations of pedagogy, which are formulated in a special section of philosophy – philosophy of education. On the basis of the analysis of the existing traditions in the national philosophy of education, the authors come to the conclusion about the important role of education in the formation of human consciousness, its ability to rational thinking. The article reveals the content of the concept of “metapedagogics”, under which the authors understand a set of theoretical problems that go beyond the subject area of pedagogy and are related to the issues of philosophy, methodology and worldview. This approach allows us to consider the problems of pedagogy in a broader social context. According to the authors of the article, independent and critical thinking, like other human abilities, is the result of purposeful education, and the main social institution of personality formation is the education system.

Key words: philosophy, pedagogy, metapedagogy, education, philosophy of education, man, consciousness.

Ж.К. Кениспаев, д-р филос. наук, проф. каф. философии и культурологии, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: kenispaev@mail.ru

В.В. Маркин, канд. филос. наук, доц. каф. философии и культурологии, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: vvmarkin@mail.ru

Н.С. Серова, канд. филос. наук, доц. каф. философии и культурологии, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: nsg03@mail.ru

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ МЕТАПЕДАГОГИКИ

Статья посвящена анализу места и роли философии в структуре педагогической науки. Авторы обращают внимание на методологические основания педагогики, которые формулируются в специальном разделе философии – философии образования. На основе анализа существующих традиций в отечественной философии образования авторы статьи приходят к выводу о важной роли образования в процессе формирования сознания человека, его способности к рациональному мышлению. Статья раскрывает содержание понятия «метapedагогика», под которым авторы понимают совокупность теоретических проблем, выходящих за предметную область педагогики и имеющих отношение к вопросам философии, методологии и мировоззрения. Такой подход позволяет рассматривать проблемы педагогики в более широком социальном контексте. По мнению авторов статьи, самостоятельное и критическое мышление, как и другие способности человека, есть результат целенаправленного воспитания, а главным социальным институтом формирования личности является система образования.

Ключевые слова: философия, педагогика, метapedагогика, образование, философия образования, человек, сознание.

Предлог «мета» в древнегреческом языке означал «то, что следует после», «следующий». В науке и философии при помощи этого предлога были образованы такие понятия как «метазика» (например, у перипатетика Андроника Родосского «метазика» – то, что после физики), метаязык, металогика, метapsихология, метаистория и т. д. Содержание понятия «метapedагогика» включает в себя такие теоретические проблемы, которые выходят за пределы предметной области самой педагогики и имеют отношение к вопросам методологии, философии, мировоззрения. Методологические вопросы педагогики формулируются в рамках философии образования – раздела современной философии, который занимается разработкой метapedагогических проблем обучения и воспитания. Философии образования изучает основные идеи педагогической науки, теории, концепции, программы и технологии педагогики. В качестве представителей отечественной философии образования можно назвать такие имена как Б.С. Гершунский, Э.В. Ильенков, А.П. Огурцов, В.М. Розин, В.Н. Филиппов, Г.П. Щедровицкий и другие.

Проблемы образования и воспитания всегда были в центре внимания философии. Самые известные античные мыслители, такие как Сократ, Платон, Аристотель были не только философами, но и педагогами. Их творческое наследие оказало большое влияние на дальнейшее развитие педагогической мысли. Педагог – это человек, от степени профессионализма которого во многом зависит будущее нашего общества. Он является одним из главных участников образовательного процесса. Система образования выполняет важную функцию социализации индивида, включения его в сложную систему социальных отношений современного общества. Конечной целью образования является формирование полноценной личности человека. Без специальной целенаправленной работы по формированию духовного мира человека невозможна актуализация его внутреннего духовного потенциала. «В естественном отношении человека к природе, – пишет В.Н. Филиппов, – скрыто его отношение к собственной природе и к своему предназначению в природе. Чем меньше человек знает о природной сущности всех своих сил, тем меньше представлений он имеет о своей предназначенности, т.е. о смысле и цели своего существования» [1, с. 303].

Но знания знанию рознь, поэтому наряду с вопросом «как учить?» в педагогике особое внимание уделяется вопросу «чему учить?». Подобные вопросы относятся к области метapedагогики. Довольно часто можно встретить людей, обремененных философией позитивизма, и утверждающих, что для человека важно изучать лишь такие знания, которые могут принести ему практическую пользу. Философия же по своей сути не призвана решать практических задач, как, например, химия, ядерная физика или экономика. В истории России был период, когда из-за опасности революционных волнений среди студентов в университетах был отменен курс философии. В 1850 году министр народного просвещения П.А. Ширинский-Шихматов, опасаясь того, что студенческая молодежь может «заразиться» революционными идеями, которые были популярны в Европе, своим указом отменил философию в российских университетах. Известны его слова по этому поводу: «Польза философии не доказана, а вред от нее возможен». Через некоторое время философия вернулась в университетские аудитории, так как стало ясно, что она в процессе обучения выполняет мировоззренческую функцию.

Некоторые процессы, происходящие в современном мире, не могут быть объяснены на основе классических законов формальной логики. В такой ситуации у человека возникает страх перед неизвестностью. Но мы, как люди думающие, желаем увидеть в этих событиях общую тенденцию или даже закон.

При внимательном анализе оказывается, что среди множества катастроф, которыми нас пугают (международный терроризм, пандемия, мировой экономический кризис) одной из главных, но скрытой от глаз, является катастрофа сознания человека, которое стало объектом манипуляции различных социальных групп. Есть опасность, что сознание человека может стать объектом целенаправленной манипуляции с целью превращения индивида в пассивного созерцателя, не обладающего самостоятельным мышлением, вступающего в социальные отношения только в качестве потребителя. Сознание человека в таком случае уже не выполняет познавательную функцию, а человек не способен к самостоятельному размышлению, принятию решений. Сознание, как и другие способности человека, есть результат воспитания, социального опыта. Важным институтом формирования сознания человека является система образования, которая в ходе кропотливой работы превращает природное существо в разумного человека. Редукционистские теории, объясняющие талант человека естественными природными факторами, не выдерживают критики, так как мыслящим существом не рождаются, а становятся. «Представление о «врожденности», о «природном» происхождении способности (или «неспособности») мыслить, – это лишь занавес, скрывающий от умственно-ленивого педагога те действительные (очень сложные и индивидуально варьирующиеся) обстоятельства и условия, – пишет Э.В. Ильенков, – которые фактически пробуждают и формируют «ум», способность «самостоятельно мыслить». Этим представлением обычно оправдывают лишь свое собственное непонимание этих условий, ленивое нежелание вникать в них и брать на себя нелегкий труд по их организации. Свалил на «природу» свою собственную лень – и совесть спокойна, и ученый вид соблюден. Теоретически такая позиция малограмотна, а нравственно – гнусна, ибо предельно антидемократична» [2, с. 11].

Образование – социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре. Сознание человека является идеологическим фундаментом объективного и достоверного знания. В этом смысле, сознание – это возможность и условие мира, который он может понимать, в котором может по-человечески действовать. Самостоятельное мышление означает возможность реализации специфически человеческих качеств. Но мышление – это интеллектуальное усилие, требующее огромного мужества и большого внутреннего усердия. Образование в истинном смысле этого слова есть наиболее адекватный способ формирования сознания человека. Человек, получивший качественное образование, может быть в состоянии самостоятельно мыслить, принимать решения. Его профессиональная карьера, личная жизнь полностью в его воле, то есть образование – это условие возможности реализации человеческой свободы. Кроме конкретного ремесла образование дает человеку возможность приобщиться к главному сокровищу мира – к научному знанию, опыту многих поколений ученых и философов. Есть что-то неуловимое в процессе образования, что, на наш взгляд, является его сущностью. Это краткий миг, когда человеку становится понятна цель его жизни. Через мгновение от этой ясности не останется и следа, но самое главное уже произошло – человек стал мыслить самостоятельно и критично. Он начал осознанный поиск ответов на главные вопросы его жизни.

Образование, на наш взгляд, это не услуга населению, а формирование души человека, то есть по определению процесс сакральный. Уверены, что вечная борьба общества с взятками и другими проявлениями человеческой корысти есть вечная борьба с невежеством. Люди культурные, образованные в истинном смысле этого слова, по определению не могут пренебрегать

человеческими нормами жизни. Это противно их внутреннему миру, нарушает их стройную систему мировоззрения и оскорбляет чувство самоуважения. Поэтому можно говорить о том, что в нашем обществе ощущается острый недостаток в людях по-настоящему образованных. Это главная причина и иных социальных бед: этнической нетерпимости, межнациональной вражды, немотивированной агрессии человека ко всему тому, что он не понимает. Ограниченный кругозор человека, неразвитое сознание, невежество, отсутствие продуктивного воображения – вот истинные причины многих социальных проблем. Единственным средством борьбы с этими бедами является просвещение, образование, воспитание.

Наиболее адекватное условие человеческого общежития – духовное совершенствование индивида, когда каждый мыслит самостоятельно, критично, нетривиально. Заметим, что способность к мышлению нельзя понимать только в узкопрофессиональном смысле. Умение мыслить – не привилегия какой-либо отдельной профессии, а искусство, которым должен овладеть каждый человек. В своей лекции перед студентами в Мюнхенском университете, М. Вебер сформулировал мысль о великой воспитательной роли университета, который должен служить противовесом ограниченно-профессиональному пониманию образования. Подобная оценка статуса университета в Германии тесно связана с высокой ролью профессоров не только в пределах учебных заведений, но и в общественной жизни страны. Преподаватель вуза был подобен проповеднику в церкви, ему верили, за ним следовали, ему внимали. Имея в виду специфику научного исследования, М. Вебер пишет: «Сегодня среди молодежи очень распространено представление, что наука стала чем-то вроде арифметической задачи, что она создается в лабораториях или статистических картотеках одним только холодным рассудком, а не всей «душой» – также как «на фабрике». При этом следует заметить, что рассуждающие подобным образом по большей части не знают ни того, что происходит на фабрике ни того, что делают в лаборатории» [3, с. 131].

Чтобы мыслить, необходимо быть в состоянии собрать не связанные между собой вещи и держать их в центре своего внимания. Но для некоторых людей мышление – слишком трудоемкий процесс, поэтому они ничего не знают, кроме хаоса и случайности. По меткому выражению М.К. Мамардашвили, такие люди умеют лишь звериные тропы пролагать в лесу смутных образов и понятий. Современный мир благодаря массовой культуре делает возможным легализацию архаичных пластов человеческой психики. Дело в том, что политическая свобода человека в открытом обществе не означает автоматически его свободу от собственных деструктивных внутренних интенций. Цели и задачи образования в таком случае выглядят гораздо более основательными. Образование есть система тотального противостояния деструктивным началам человеческой природы, от которых нельзя избавиться только одним желанием, заочно или на несколько поколений вперед. Мы обречены на вечную борьбу с хаосом, с непониманием, с собственным невежеством. Попадая в ситуации неопределенности, непонимания, где все меняется местами, человек теряет жизненные ориентиры. Его одолевают страхи, которые постепенно передаются детям, соседям, коллегам, друзьям. Именно такую волну немотивированного, во многом искусственно созданного страха мы наблюдаем в современном мире. Страх человеческий в ожидании последствий мирового кризиса переходит все разумные границы. Если эту волну не остановить, то следует ожидать, что человек в своих действиях будет руководствоваться не разумом, а инстинктами, которые несут деструктивный, асоциальный характер. Это уже не человек, а зомби, запрограммированный на разрушение себя и окружающего социального мира.

Научить человека мыслить – это сложная педагогическая задача, которую решали, например, члены так называемого Московского методологического кружка. В рамках этого сообщества ученых и философов была выработана так называемая теория деятельности. Эта теория должна была, по мнению ее авторов, обеспечить возможность прогнозирования и управления развитием разных форм социальной деятельности человека. Один из основателей Московского методологического кружка Г.П. Щедровицкий вместе со своими единомышленниками считал необходимым выделение науки о деятельности в качестве самостоятельной дисциплины, которая имела бы метаметодологический характер, то есть изучала бы философские основания научной методологии. Анализируя язык науки, Г.П. Щедровицкий обращает внимание на особенности основ формальной логики, в кото-

рой анализируются только категорические силлогизмы. «Из всего множества разнообразных языковых рассуждений создатель логики, Аристотель, – пишет Г. П. Щедровицкий, – выделил одну узкую группу так называемых «необходимых» умозаключений и изобразил ее в виде «силлогизмов» разного вида. За границами выделенной таким образом области языковых рассуждений остались, во-первых, все рассуждения, содержащие описание различных действий с предметами и явлениями, взаимодействий и изменений самих предметов и т. п., т. е. все, если можно так сказать, «не-необходимые» рассуждения; во-вторых, целый ряд «необходимых» умозаключений, которые строились на основе предложений об отношениях, связях, на арифметических соотношениях и т. п. Вопрос о том, каким образом и почему Аристотель выделил группу «силлогистических умозаключений» из всех других, не ставился в традиционной логике, ибо сама эта группа долгое время рассматривалась как единственно возможная. Отказ от такого взгляда заставляет поставить и решить новый ряд вопросов: во-первых, какой именно вид языковых рассуждений и соответственно мыслительных процессов фиксируется в формулах силлогизма и, во-вторых, почему и каким образом была выделена именно эта группа рассуждений?» [4, с. 34].

Вопрос не праздный, так как аппарат формальной логики является основным инструментом построения научного знания. Возникает предположение, что выбор Аристотеля определенных силлогизмов в качестве основных оказал огромное влияние на дальнейшее развитие научного знания. В общем случае, можно утверждать, что предметно-практическая деятельность человека, в том числе, и деятельность педагогическая определяется идеальными формами, содержащимися в его сознании. Существует своеобразный закон человеческого мира: перед тем как произойдет некоторое событие, должен осуществиться процесс его осмысления, то есть создание его идеальной схемы, образа. Наши мысли имеют пугающую способность со временем материализовываться, приобретать конкретную физическую форму. Например, внутренний страх проиграть в борьбе – не позволяет нам стать победителями, а постоянная неосознанная тревога, в конце концов, приводит к трагедиям. Человек с деструктивным сознанием порождает только негативные социальные последствия. Про некоторых людей говорят, что в жизни им не везет, хотя сами они хорошие. Возможно, все дело в их образе мышления, которое способно обнаруживать только ужасные картины из области бессознательного. Напротив, как утверждал Р. Декарт в одном из своих писем, оптимистический настрой человека по отношению к миру, как правило, является основой его благополучной жизни. Существует какая-то странная зависимость или даже родство между мышлением человека и характером окружающего его мира. Мы создаем материальный мир в точном соответствии с нашим внутренним представлением о нём. Именно поэтому воспитание самостоятельного конструктивного сознания человека является целью процесса образования. В этом отношении преувеличить значение специфически человеческих отношений в процессе передачи опыта теоретического осмысления мира невозможно.

Ответственность за правильное воспитание сознания человека лежит на системе образования и лично на педагогах, реализующих план воспитания согласно существующим педагогическим теориям и технологиям. В последние годы наиболее обоснованной является личностно ориентированная теория образования. Один из её основателей В.В. Сериков пишет: «Опыт показал, что успешность освоения идей и технологий личностно ориентированного образования зависит от определенной готовности педагогического коллектива к этому виду деятельности. К показателям этой готовности нами отнесены: уяснение администрации и учителями сути концепции и путей ее реализации; освоение и применение специфических критериев личностно ориентированного образования применительно к жизнедеятельности учащихся, к работе учителя, к уроку, к воспитательному процессу; овладение технологиями создания личностно ориентированной ситуации, включающими диагностику личностного потенциала школьников, выявление проблемно-конфликтной области их развития, соотнесение возникшей проблемы с возможностями изучаемого предмета и видов деятельности, организуемых при его изучении, продуцирование задачных, диалогических, игровых ситуаций, поиск деятельности-коммуникативных (интерактивных) форм построения учебных занятий, определение возможностей соприкосновения учебной деятельности учащихся с внеучебной сферой жизнедеятельности детей» [5, с. 268].

Используя педагогические теории, современные учителя воспитывают подрастающее поколение, выполняя тем самым важный социальный заказ – формируют личность человека со своей гражданской позицией и мировоззрением. Основой миропонимания человека, безусловно, является наука, позволяющая рацио-

нально объяснять социальные, природные, космические и иные явления. Наука и образование тесно взаимосвязаны между собой, их объединяющим центром выступает философия образования, анализирующая метапедагогические проблемы с использованием богатого арсенала философской и общенаучной методологии.

Библиографический список

1. Филиппов В.Н. *Человек в концепции современного научного познания*. В.Н. Филиппов. Барнаул: БГПУ, 1997.
2. Ильенков Э.В. *Школа должна учить мыслить*. Москва: МПСИ, 2009.
3. Вебер М. Наука как профессия и призвание. *Самосознание европейской культуры XX века*. Москва: Политиздат, 1991.
4. Щедровицкий Г.П. *Избранные труды*. Москва: Шк.Культ.Полит., 1995.
5. Сериков В.В. *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем*. Москва. Логос, 1999.

References

1. Filippov V.N. *Chelovek v koncepcii sovremennogo nauchnogo poznaniya*. V.N. Filippov. Barnaul: BGPU, 1997.
2. Il'enkov E.V. *Shkola dolzhna učit' myslit'*. Moskva: MPSI, 2009.
3. Veber M. *Nauka kak professiya i prizvanie. Samosoznaniye evropejskoj kul'tury XX veka*. Moskva: Politizdat, 1991.
4. Schedrovickij G.P. *Izbrannye trudy*. Moskva: Shk.Kul't.Polit., 1995.
5. Serikov V.V. *Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem*. Moskva. Logos, 1999.

Статья поступила в редакцию 27.03.18

УДК 378

Litvina Ye.V., teacher, Stavropol Presidential Cadet School (Stavropol, Russia), E-mail: lina-litvina22@mail.ru

Litvina G.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Physical Education Department, Stavropol Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: lina-litvina22@mail.ru

Kulchitsky V.Ye., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Physical Education Department, Stavropol Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru

TRAINING OF TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE METAPREDMET EDUCATIONAL SPACE. The article is dedicated to meta-subjectivity in modern education. The substantiation of the need for a meta-subject approach is given, and ways of its implementation in the educational space are proposed. The developed model of meta-subject results is realized in a specific educational process in special disciplines. Thus, on the basis of a systematic diagnosis of participants' state parameters and continuous adjustment of subject trajectories, students approach the planned results of education. The article outlines the main results of education and upbringing in relation to the achievements of social, personal, cognitive and communicative development. They provide broad opportunities for students to master the knowledge, skills, competencies, ability and readiness for the knowledge of the world, training, cooperation, self-education and self-development. The recommendations suggested in the article are possible ways of organizing educational activities in the university aimed at achieving meta-subject results. These can increase the dynamism and variability of the educational process.

Key words: meta-subjectivity, meta-subject approach, meta-subject results.

Е.В. Литвина, преподаватель ОД «Иностранный язык», ФГКОУ «Ставропольское президентское кадетское училище», г. Ставрополь, E-mail: lina-litvina22@mail.ru

Г.А. Литвина, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: lina-litvina22@mail.ru

Е.В. Кульчицкий, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: lina-litvina22@mail.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЕТАПРЕДМЕТНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена метапредметности в современном образовании. Дается обоснование в необходимости метапредметного подхода, и предлагаются способы его реализации в образовательном пространстве. Разработанная модель метапредметных результатов реализована в конкретном учебном процессе по специальным дисциплинам. Таким образом, на основе систематической диагностики параметров состояния участников и непрерывной корректировки предметных траекторий учащиеся приближаются к планируемым результатам образования. В статье сформулированы основные результаты обучения и воспитания в отношении достижений социального, личностного, познавательного и коммуникативного развития обеспечивают широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями, способностью и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию. Предложенные в статье рекомендации – это возможные способы организации учебной деятельности в вузе, направленной на достижение метапредметных результатов способствующие повысить динамичность и вариативность образовательного процесса.

Ключевые слова: метапредметность, метапредметный подход, метапредметные результаты.

В отличие от других новых государственных образовательных стандартов, метапредметный подход требует для начала осуществления таких технологий, как проблемное обучение, развивающее обучение, технологии критического мышления и т. д. Образовательный подход метапредметности направлен на разрешение проблемы отрыва различных наук в процессе обучения детей. Ведь не каждый учитель-предметник знает то, что тот или иной ученик знает из курса других дисциплин и как проявляет себя в разных видах деятельности. По мнению многих учёных, образование постоянно испытывает влияние социума [1; 2].

Подход метапредметности заключается в таких идеях, как надпредметность, предметность, рефлексивность по отношению к предметам. Так, например, кадет не всегда знает смысл понятия, и их происхождение, но он понимает суть способа работы с различными терминами и определениями в разных отраслях наук.

Когда идет речь о результатах метапредметности, то имеется в виду то, что ученик должен освоить благодаря одной или нескольких дисциплин универсальные способы деятельности, которые он может реализовать как в учебной сфере, так и в ре-

альной жизни. В XXI в. заметны глобальные изменения социально-культурных и научно-технических факторов. Особый интерес вызывает глобальная информатизация общества, которая делает доступной информацию для всего человечества: порой одна и та же информация в разных странах распространяется мгновенно. Поэтому современному студенту, ученику, педагогу при свободном доступе к информации необходимо обладать умениями приобретать, сохранять, творчески интерпретировать ее в обучении и профессиональной деятельности [3; 4; 5].

Другими словами, можно сказать, что метапредметными результатами обучающихся является – освоение ими универсальных учебных действий, которые лежат в основе овладения ключевыми компетенциями, которые в свою очередь составляют основу умения учиться. Согласно позиции А.В. Хуторского, метапредметность – это неотъемлемая часть любой образовательной среды [7]. В то же время необходимо разграничивать метапредметные результаты (см. схему 1).

На основе вышесказанного можно сделать следующий вывод, универсальными учебными действиями является совокупность тех способов действия ученика, которые связаны с осуществлением, как учебной деятельности, так и с решением внеучебной деятельности. Именно поэтому существует мнение, что универсальные учебные действия имеют тесную связь с достижением метапредметных результатов. Это имеет одно из важнейших значений, так как по окончании школы, выпускник должен обладать не только комплексом знаний из различных научных областей, но и уметь реализовать свои знания, умения и навыки.

Образовательные стандарты третьего поколения отличаются тем, что они направлены на результаты образования как системообразующий компонент конструкции стандартов. Вследствие этого результатом обучения должна быть также сформированность личности, обретение духовно-нравственного опыта и социальной компетентности.

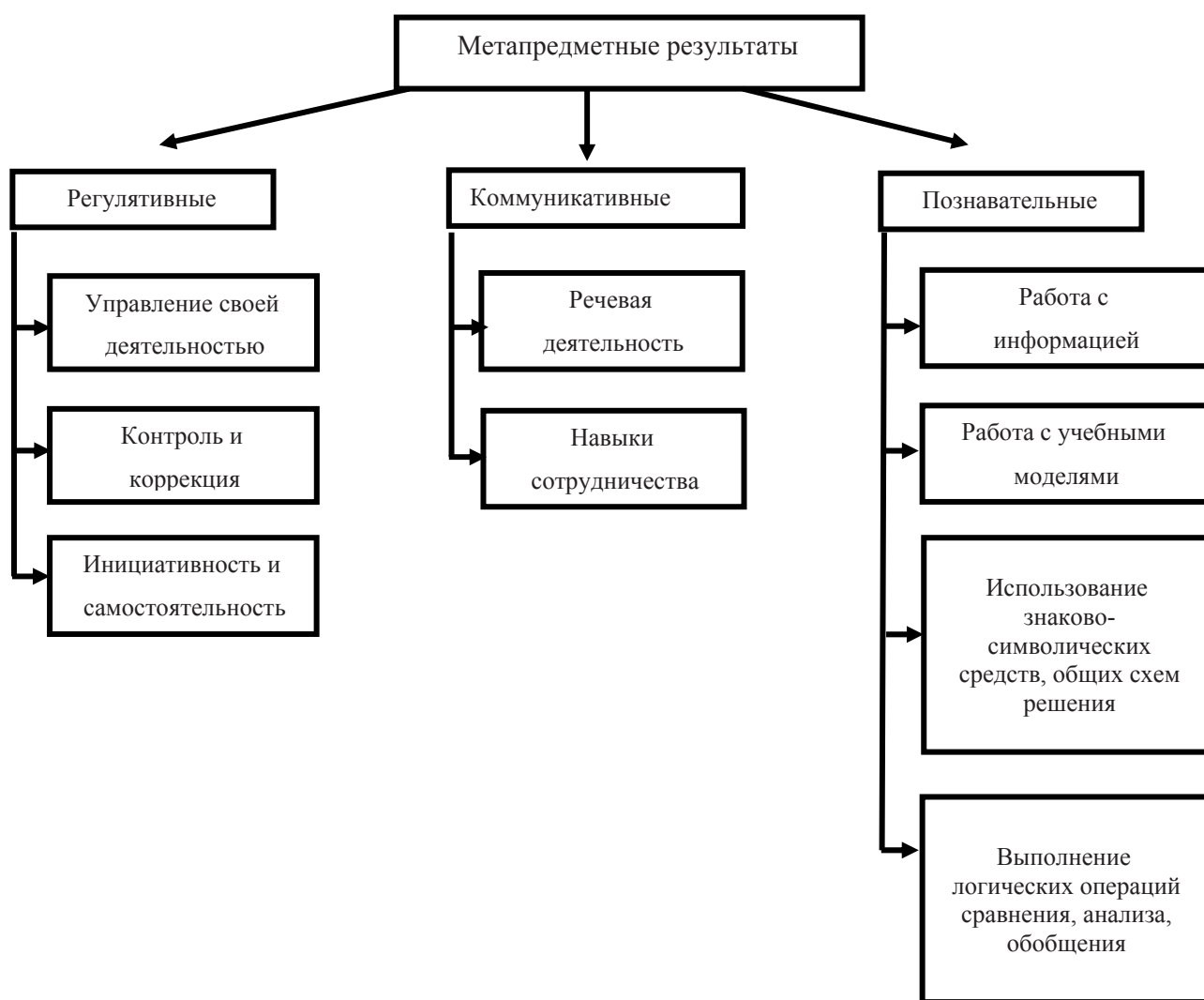


Схема 1. Разновидности метапредметных результатов

Новые требования диктуют изменения не только содержания образования, но и подходов к организации деятельности обучающихся. Образовательная практика нуждается в установлении аналогий, подведения под понятие (см. схема 2). Мыследеятельность школьников в границах «логических пятиминут», которые позволяют педагогу гибко развернуть содержание работы, не увеличивая нагрузку на учащихся, должна быть построена так, чтобы ее результатом было согласованное и гармоничное развитие логического, наглядно-образного и наглядно-действенного мышления. При этом учителю необходимо стремиться предлагать обучающимся материал для наблюдения и групповых обсуждений, а не давать готовую текстовую информацию.

Механизмы оценки достижений учащихся является стандартными, к ним относятся стандартные письменные, устные, тестовые задания в конце изучаемого модуля. Технологичность данного метода позволяет изучать английский язык на расширенном и углубленном уровне. По сравнению с русским языком английский язык относится к группе аналитических языков.

Мы предлагаем выразить понятие «подлежащее», «сказуемое» системой обозначений, и смоделировать уже на начальном этапе обучения единую систему понятии «подлежащее», «вспомогательный глагол», «смысловой глагол» одинаковое в русском и английском языках. Так, трудности перевода с родного языка

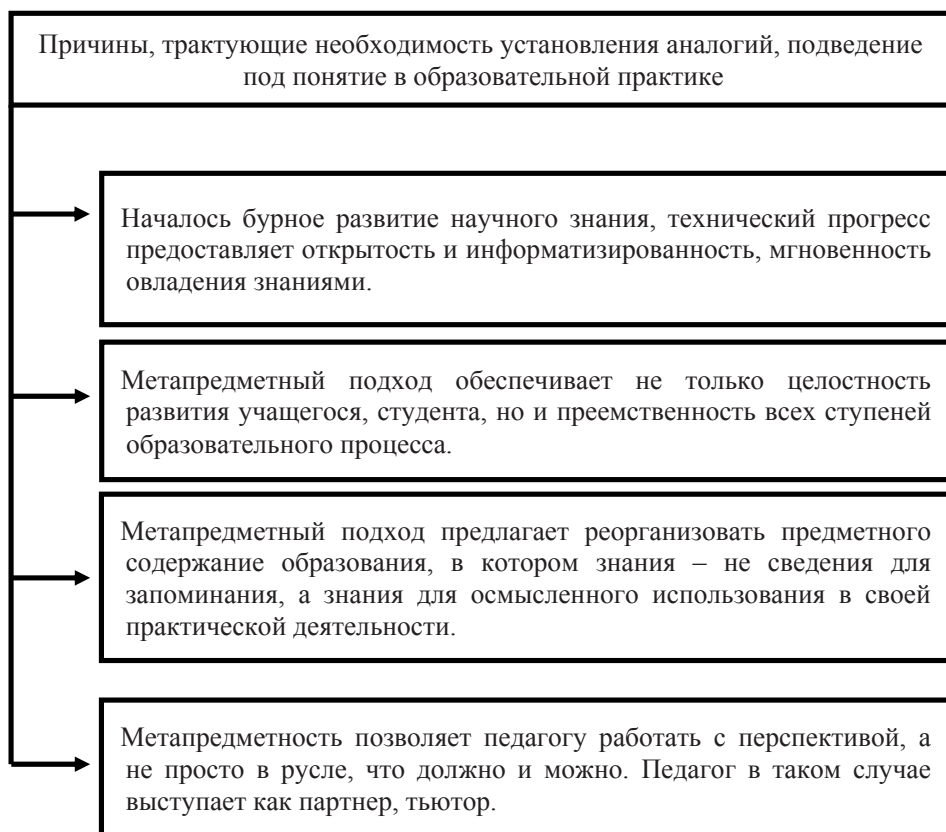


Схема 2. Причины, трактующие необходимость установления аналогий, подведения под понятие в образовательной практике

на английский не возникнут за счет сформированного умения грамотно изложить речь.

Здесь моделирование как средство образования развивает такие компоненты мышления как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, и виды мышления – словес-

но-логическое и наглядно-образное. Овладение учащимися универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умение учиться (см. схема 3).

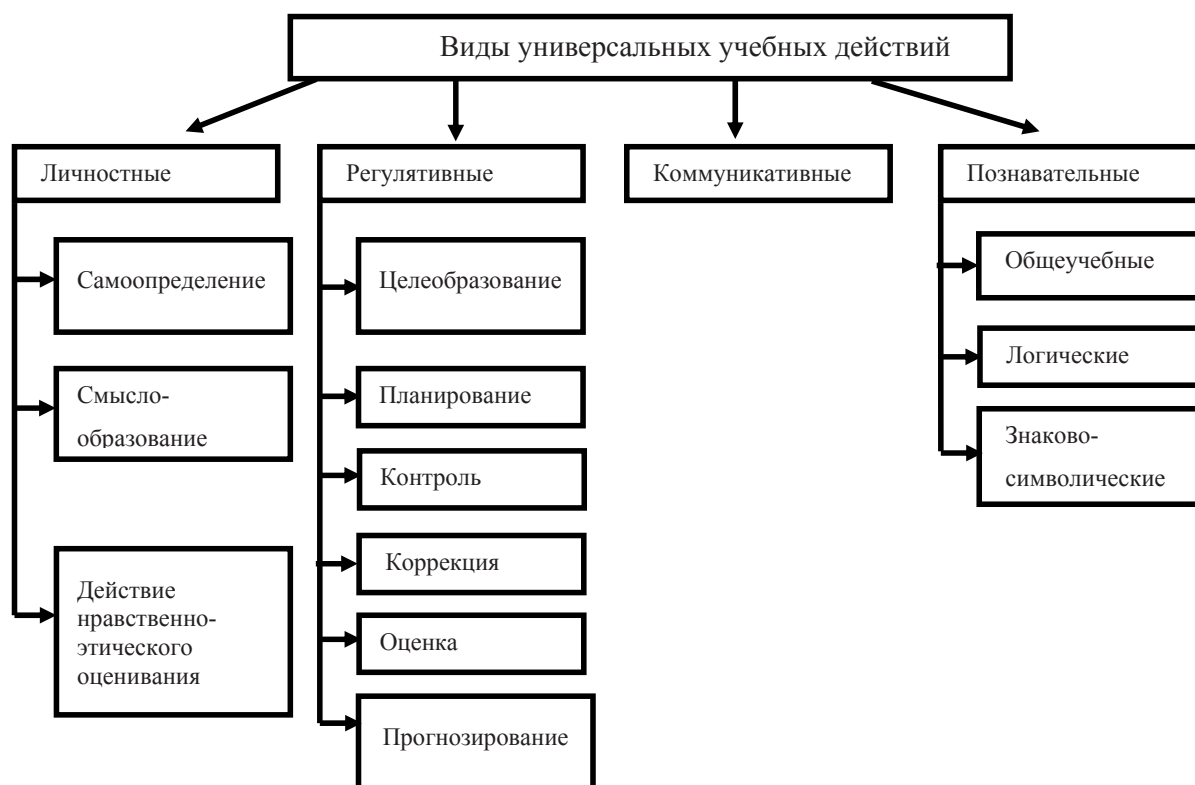


Схема 3. Виды универсальных учебных действий

Новые требования требуют от педагога изменения не только содержания образования, но и подходов к организации деятельности обучающихся. Педагог становится «режиссером» новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование метаспособов и освоение метазнаний. Сегодня метапредметность – необходимое условие организации учебного процесса.

Результаты внедрения данной технологии соответствуют целям опережающего развития. Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер учащегося. Процесс обучения задает содержание и харак-

теристики учебной деятельности и тем самым определяет зону ближайшего развития универсальных учебных действий. Сегодня ситуация кардинально меняется в школе в связи с введением новых стандартов общего образования, в которых в качестве нового методологического подхода заложено требование к метапредметным результатам обучения. Предложенные в статье рекомендации – это возможные способы организации учебной деятельности в вузе, направленной на достижение метапредметных результатов. Мы считаем, что заявленные в статье технологии на основе системно-деятельностного подхода могут быть использованы для эффективной реализации опытно-экспериментальной работы обучения бакалавров по специальности «Педагогическое образование».

Библиографический список

1. Аксенова М.Н., Козырева О.Ф., Ланкина М.Б. и др. Использование метапредмета «Проблема» в формировании мировоззрения учащихся. *Инновационные программы и проекты в образовании*. 2011; 5: 60 – 72.
2. Барменкова О.И. Роль метода проектов в формировании личностных и метапредметных результатов средствами иностранного языка. *Эксперимент и инновации в школе*. 2011; 6: 50 – 53.
3. Воробьева И.В., Кружкова О.В. Модель оптимизации становления субъектов образовательной среды. *Образование и наука*. 2012; 3: 35 – 49.
4. Загвязинский В.И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации. *Образование и наука*. 2012; 4: 3 – 15.
5. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий. *Педагогика: традиции и инновации*: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.) Челябинск: Два комсомольца, 2011: 140 – 146.

References

1. Aksenova M.N., Kozyreva O.F., Lankina M.B. i dr. Ispol'zovanie metapredmeta «Problema» v formirovanii mirovozzreniya uchashchisya. *Innovacionnye programmy i proekty v obrazovanii*. 2011; 5: 60 – 72.
2. Barmenkova O.I. Rol' metoda proektov v formirovanii lichnostnyh i metapredmetnyh rezul'tatov sredstvami inostrannogo yazyka. *Ekspерiment i innovacii v shkole*. 2011; 6: 50 – 53.
3. Vorob'eva I.V., Kruzhkova O.V. Model' optimizacii stanovleniya sub'ektov obrazovatel'noj sredy. *Obrazovanie i nauka*. 2012; 3: 35 – 49.
4. Zagvyazinskij V.I. Strategicheskie orientiry razvitiya otechestvennogo obrazovaniya i puti ih realizacii. *Obrazovanie i nauka*. 2012; 4: 3 – 15.
5. Mihajlenko T. M. Igrovye tehnologii kak vid pedagogicheskikh tehnologij. *Pedagogika: tradicii i innovacii*: materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, oktyabr' 2011 g.) Chelyabinsk: Dva komсомольца, 2011: 140 – 146.

Статья поступила в редакцию 29.03.18

УДК 371.136

Mezentseva O.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Pedagogy, Kuibyshev branch of Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev, Russia), E-mail: m_olesja29@mail.ru

DIAGNOSTICS OF LEVEL OF DEVELOPMENT OF TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE IN SYSTEM OF POSTACADEMY TRAINING. The article describes modern approaches to determining the optimal ways of diagnostics of the level of professional competence of teachers. This problem is one of the priorities of the scientific and professional communities, education management bodies, organizations of postacademy training of teachers. Special attention is given to different methods of diagnostics of teacher's professional competence in the process of postacademy training. The author identifies and describes the specific features of diagnostic methods, the levels of professional competence development, considered in all components (value-semantic, activity, reflexive). For diagnostics of the level of teacher's professional competence the author offers a method of building the frame of professional competence of the teacher, which allows to determine the effectiveness of postacademy training of teachers.

Key words: teacher's professional competence, process of postacademy training, educational programs for teachers' professional development.

О.И. Мезентцева, канд. пед. наук, зав. каф. педагогики, Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета, г. Куйбышев (Новосибирская область), E-mail: m_olesja29@mail.ru

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье описаны современные подходы к определению оптимальных способов оценки уровня развития профессиональной компетентности педагога, что является одной из приоритетных задач научного и профессионального сообществ, органов управления образованием, организаций, реализующих программы дополнительного профессионального образования педагогических работников. Особое внимание уделяется диагностике уровня развития профессиональной компетентности современного педагога в процессе повышения квалификации. Автором выделены и описаны специфические особенности методов диагностики, уровни развития профессиональной компетентности, рассматриваемые во всех компонентах (ценностно-смысловом, деятельностном, рефлексивном). Для определения уровня развития профессиональной компетентности педагога разработана методика построения рельефа профессиональной компетентности педагога, позволяющая определить результативность повышения квалификации.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, процесс повышения квалификации, программы повышения квалификации для педагогов.

В контексте стандартизации, как системы образования, так и деятельности самого педагога, актуальной проблемой для системы повышения квалификации, призванной подготовить педагога к реализации профессионально-педагогической деятельности в её новой интерпретации, является поиск оптимальных способов

и методик диагностики уровня развития профессиональной компетентности.

Согласно концепции непрерывного образования А.М. Новикова, реформирование системы образования должно осуществляться с учетом требований заинтересованных сторон:

государства (как заказчика на образование), работодателя, потенциального работника и образовательного учреждения, оказывающих образовательные услуги [1].

В реальности представляется возможным и целесообразным установить эффективность развития профессиональной компетентности педагога путем привлечения трех заинтересованных сторон: самого педагога, его работодателя, образовательного учреждения, реализующего дополнительные профессиональные образовательные программы.

Как отмечает М.Е. Иньков, методика диагностики должна соответствовать следующим принципам системного подхода: адекватность методики (техники) для получения значимой аттестационной информации, позволяющей оценивать профессиональные компетентности педагога, а не личностные качества в целом; целостность методики как инструментального продукта; дискретность методики (для пользователей с базовой или общей педагогической подготовкой); научность; критериальность, предполагающая четкое определение содержания и предмета оценивания (в качестве критериев выступают компетентности, которые определяют успешность решения основных функциональных задач педагогической деятельности); направленность (процедура диагностики уровня профессиональной компетентности может также стать механизмом управления качеством педагогической деятельности) [2].

В совокупности данные принципы определяют требования к научно-методической обоснованности выбранной методики диагностики, обеспечению четкой организации, открытости проводимой процедуры, обеспечению объективного отношения к каждому слушателю, созданию комфортных условий в процессе обучения.

Для проведения диагностики считаем целесообразным применение следующих методов:

1) **анкетирование**, рассматриваемое современным научным сообществом как одно из основных средств педагогического исследования, включающее процедуру проведения опроса в письменной форме с помощью заранее подготовленных бланков, анкет или опросных листов (специально оформленных списков вопросов, обращенных к определенной категории респондентов);

2) **анализ, самоанализ** личностных и профессиональных качеств педагогов, групп педагогов, способствующий установлению и изучению признаков, характеризующих состояние и результаты процесса обучения, позволяющий на этой основе прогнозировать возможные отклонения, определять пути их предупреждения, а также осуществлять необходимую коррекцию в целях обеспечения максимальной эффективности процесса повышения квалификации педагогов;

3) **экспертная оценка** проектного «продукта» и его презентации, программ деятельности педагогов-слушателей и др.;

4) **«включенное» наблюдение**, как наиболее доступный и распространенный метод изучения педагогической практики, позволяющий путем непосредственного восприятия качественных и количественных характеристик отследить динамику развития отдельных компетентностей педагогов-слушателей, «включенность» ценностно-смыслового, рефлексивного, деятельностного компонентов, как своего рода **индикаторов**, отображающих состояние объекта наблюдения, при выполнении различных заданий.

Учитывая тот факт, что сама учебная деятельность – изначально субъективно значима для обучающегося и строится с учетом способов и особенностей построения им своей деятельности, самоопределение слушателя в этой деятельности становится **объектом педагогического управления**.

Особое внимание необходимо уделить актуализации профессиональных затруднений педагога-слушателя, проблемных зон в профессионально-педагогической деятельности, что, в свою очередь, способствует определению оптимального содержания, приемлемых способов взаимодействия и организации обучения.

Результаты данной самооценки могут быть использованы как стартовый материал при разработке индивидуальных образовательных программ педагогов, связанных с формированием объективного представления педагога о дефицитах и профицитах своей профессиональной деятельности. Так как, в итоге станет очевидным, какой компонент профессиональной компетенции педагогу необходимо развивать.

Следовательно, взаимодействие преподавателя и слушателя должно начинаться с анализа профессиональной деятельно-

сти обучающегося, в ходе которого рефлексивно осмысливается его педагогический опыт, оцениваются способности к педагогической деятельности, уровень мотивации к обучению, достижениям, готовность к саморазвитию, способности к эмпатии и др.

Достижению нового уровня развития профессиональной компетентности педагога, по нашему мнению, способствует такая организация процесса обучения, при которой предусматриваются различные интерактивные способы обучения, предполагающие актуализацию слушателями собственных возможностей, формирующие устойчивую мотивацию к саморазвитию.

Сегодня системообразующими в содержании курсов повышения квалификации должны быть вопросы самоорганизации в профессиональной деятельности и профессионального саморазвития. Деятельность, её генезис, закономерности и факторы её развития являются исходными требованиями к содержанию обучения педагога в системе повышения квалификации.

Направленность обучения на развитие индивидуального критериально организованного стиля деятельности педагога обеспечивается проектированием и прохождением им вариативных образовательных маршрутов. Включение в содержание обучения инвариантной составляющей, адаптированной к исходному уровню самоорганизации педагога и обеспечивающей динамику вариативной части, предоставляет педагогу возможность выбора содержания обучения в соответствии с конкретными познавательными интересами.

В результате обучения по программе дополнительного профессионального образования необходимо произвести оценку качественного уровня развития компетентности педагога.

В структуре профессиональной компетентности педагога нами выделено три уровня развития профессиональной компетентности (высокий, средний, низкий), рассматриваемых во всех компонентах (ценностно-смысловом, деятельностном, рефлексивном). Предназначение каждого уровня заключается в обеспечении информацией об исходном или текущем состоянии развития профессиональной компетентности и определении перспектив ее дальнейшего развития [3].

Критерии и показатели уровня развития профессиональной компетентности педагогов в процессе повышения квалификации, а также методики отслеживания представлены в таблице 4.

Для определения уровня развития профессиональной компетентности педагога разработана методика построения рельефа профессиональной компетентности педагога, позволяющая определить результативность повышения квалификации.

В качестве основы рельефа рассматривается система компетентности педагога: компетентность в области личностных качеств, компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности, компетентность в мотивации учебной деятельности, компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений, компетентность в организации педагогической деятельности, компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности [4], адаптированную к профессиональному стандарту педагога.

Построение рельефа начинается с заполнения слушателем листа самооценки, который раскрывает основные профессиональные качества, знания, умения педагога, уровень развития личности и культуры, способность превращать профессию, исполнителем которой он является, в средство формирования личности обучающегося, готовность педагога к продуктивному решению актуальных функциональных задач и др.

Перечисленные характеристики оцениваются самим педагогом по 5-балльной шкале.

Применение пятибалльной шкалы оценивания позволяет установить следующее соответствие:

- показатель высокого (оптимального) уровня развития профессиональной компетентности соответствует оценке «5»;
- показатель среднего (потенциального) уровня развития профессиональной компетентности соответствует оценкам «4», «3»;
- показатель низкого (минимального) уровня развития профессиональной компетентности соответствует оценкам «2», «1».

Лист самооценки заполняется педагогом самостоятельно. При этом осуществляется необходимое консультативное сопровождение педагогов.

С учетом указанных педагогом баллов в листе самооценки профессиональной деятельности, значения оценки каждой профессиональной компетентности указываются в матрице рельефа профессиональной компетентности педагога (рис. 2).

Таблица 4

Критерии и показатели уровней развития профессиональной компетентности педагогов

Показатели	Критерии		
	Ценностно-смысловой	Рефлексивный	Деятельностный
1	2	3	4
Высокий	• ярко выраженное, ценностное отношение к профессии; • ярко выражена потребность в постоянном развитии профессиональной деятельности; • постоянно проявляет личную инициативу; • ценностное отношение к актуализации гностических умений; • ценностное отношение к овладению коммуникативными умениями.	• осуществляет комплексный анализ собственного профессионального поведения; • осуществляет комплексный анализ собственного профессионального опыта; • диагностирует собственные профессиональные затруднения и выделяет их по степени значимости; • определяет и корректирует стратегию собственного непрерывного профессионального развития.	• умеет определять цель программы своего профессионального развития; • умеет определять задачи и содержание программы своего профессионального развития; • прогнозирует и умеет выделять этапы своего профессионального развития; • системно применяет образовательные технологии деятельностного типа, современные средства самоконтроля и самооценивания; • выявляет оптимальные условия для саморазвития, самоорганизации; • владеет проектной деятельностью.
Средний	• ценностное отношение к профессии выражено неярко; • не всегда выражена потребность в постоянном развитии профессиональной деятельности; • личная инициатива проявляется непостоянно; • ценностное отношение к актуализации гностических умений проявляется неярко; • не всегда выражено ценностное отношение к овладению коммуникативными умениями.	• осуществляет фрагментарный (частичный) анализ собственного профессионального поведения; • осуществляет фрагментарный (частичный) анализ собственного профессионального опыта; • недостаточно развиты способности к выявлению собственных профессиональных затруднений и степени их значимости; • не всегда четко определяет и корректирует стратегию собственного непрерывного профессионального развития.	• определяет нечетко цель программы своего профессионального развития; • определяет нечетко задачи и содержание программы своего профессионального развития; • не всегда четко прогнозирует и умеет выделять этапы своего профессионального развития; • несистемно применяет образовательные технологии деятельностного типа, современные средства самоконтроля и самооценивания; • не всегда выявляет оптимальные условия для саморазвития, самоорганизации; • несистемно реализует проектную деятельность.
Низкий	• ценностное отношение к профессии не выражено; • не выражена потребность в постоянном развитии профессиональной деятельности; • личная инициатива не проявляется; • ценностное отношение к актуализации гностических умений не проявляется; • не выражено ценностное отношение к овладению коммуникативными умениями.	• не осуществляет даже фрагментарный (частичный) анализ собственного профессионального поведения; • не осуществляет даже фрагментарный (частичный) анализ собственного профессионального опыта; • не проявляет способности к выявлению собственных профессиональных затруднений и степени их значимости; • не определяет стратегию собственного непрерывного профессионального развития.	• не определяет цель программы своего профессионального развития; • не определяет задачи и содержание программы своего профессионального развития; • не прогнозирует и не выделяет этапы своего профессионального развития; • не применяет образовательные технологии деятельностного типа, современные средства самоконтроля и самооценивания; • не создает оптимальные условия для саморазвития, самоорганизации; • не применяет проектную деятельность.
Методика отслеживания	листы самооценки, анкетирование, деловые игры, организационно-деятельностные игры.	Деловые игры, организационно-деятельностные игры, экспертная оценка проектного «продукта» и его презентации, листы самооценки, экспертная оценка программ деятельности, анкетирование.	экспертная оценка проектного «продукта» и его презентации, листы самооценки, экспертная оценка программ деятельности, анкетирование.

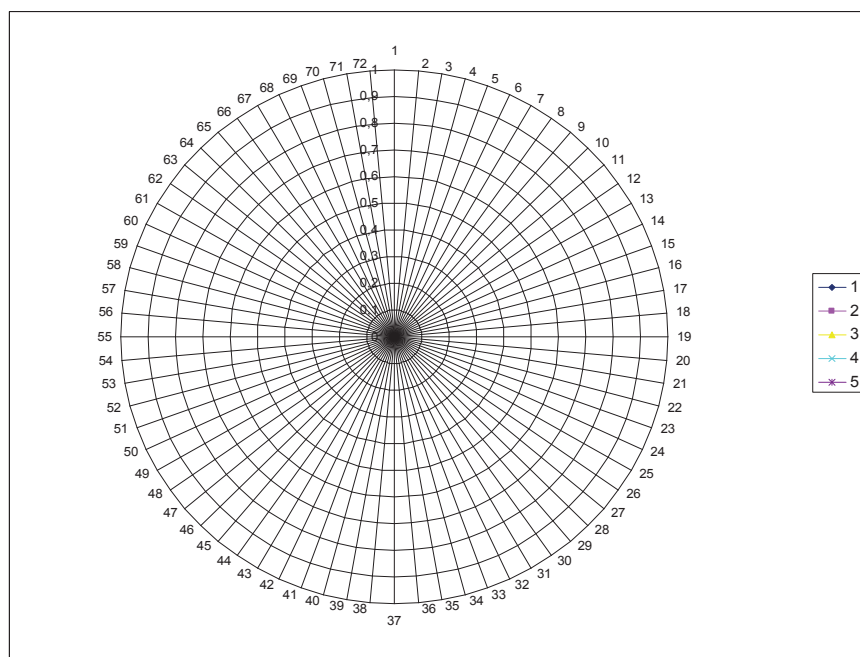


Рис. 2. Матрица рельефа профессиональной компетентности педагога

Путём соединения точек-максимумов выстраивается рельеф профессиональной компетентности педагога, который наглядно показывает выраженность той или иной компетентности, способствует диагностике профессиональных затруднений педагога, его образовательных потребностей, траектории дальнейшего развития.

В процессе эксперимента было установлено, что при диагностике уровня развития профессиональной компетентности педагога важной для экспертов, занимающихся обработкой результатов, является контакт с представителями администрации, руководителями образовательного учреждения для коррекции оценочных суждений о тех аспектах деятельности педагога, которые носят ситуативный характер и могут быть не вполне объективно оценены самим педагогом. Как подчёркивает Т.М. Гозман, особое значение это имеет при оценке компетентности в области личностных качеств педагога, участия в разработке общешколь-

беседа (не только со слушателями, но и с преподавателями-кураторами курсов повышения квалификации, руководителям образовательного учреждения, направившего педагога на обучение), анкетирование слушателей «на выходе», анализ аттестационных работ слушателей.

Представленная диагностика уровня развития профессиональной компетентности позволяет переходить от выявления уровня развитости отдельной компетентности к интегративной диагностике всех профессиональных компетентностей педагога в единой совокупности, обеспечивает четкую организацию, открытость проводимой процедуры, объективное отношение к каждому слушателю, выполняет задачи обучения, развития, определения профессиональных затруднений педагогов и результативности повышения квалификации в рамках компетентностно-ориентированного подхода.

Библиографический список

1. Новиков А.М. *Российское образование в новой эпохе*. Москва: Эгвес, 2000.
2. Ин'ков М.Е. *Диагностика профессиональной компетентности учителя в условиях повышения квалификации*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2009.
3. Мезенцева О.И. *Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2014.
4. Кузьминов Я.И. Матросов В.Л., Шадриков В.Д. Профессиональный стандарт педагогической деятельности. *Вестник образования*. 2007; 7: 20 – 34.
5. Гозман Т.М. Субъектная позиция руководителя в решении вопросов оценки эффективности управления образовательной организацией. *Вестник педагогических инноваций*. 2014; 2 (34): 15 – 24.

References

1. Novikov A.M. *Rossiiskoe obrazovanie v novoj `epohe*. Moskva: `Egves, 2000.
2. In'kov M.E. *Diagnostika professional'noj kompetentnosti uchitelya v usloviyah povysheniya kvalifikacii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2009.
3. Mezenceva O.I. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'noj kompetentnosti sovremennogo pedagoga*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2014.
4. Kuz'minov Ya.I. Matrosov V.L., Shadrikov V.D. Professional'nyj standart pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Vestnik obrazovaniya*. 2007; 7: 20 – 34.
5. Gozman T.M. Sub`ektnaya poziciya rukovoditelya v reshenii voprosov ocenki `effektivnosti upravleniya obrazovatel'noj organizaciej. *Vestnik pedagogicheskikh innovacij*. 2014; 2 (34): 15 – 24.

Статья поступила в редакцию 02.04.18

УДК 378

Nechitailo I.N., senior teacher, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru

READINESS OF MASTERS OF SOCIAL WORK TO SOCIAL AND TECHNOLOGICAL ACTIVITY: ASPECT OF METHODOLOGICAL VALUE OF COMPETENCY APPROACH. In the article the competence approach is actualized, the author justifies its importance for the development of the national higher education. The article emphasizes the dialectics of the relationship between professional competence and the individual's readiness for social and technological activity, describes the functions of social and

technological activity of masters of social work. The author proposes the author's substantiation of the structure of professional competence of the master of social work in the sphere of socio-technological activity. The author's interpretation of the structure of professional competence of the master of social work in the sphere of social and technological activity is given.

Key words: competence approach, competence, competence, readiness, socio-technological activity.

И.Н. Нечитайло, ст. преп., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,
E-mail: klnp13@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ МАГИСТРАНТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К СОЦИАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: АСПЕКТ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье актуализируется компетентностный подход, обосновывается его значимость для развития отечественного высшего образования. Подчеркивается диалектика взаимосвязи между профессиональной компетентностью и готовностью личности к социально-технологической деятельности. Характеризуются функции социально-технологической деятельности магистров социальной работы в сфере социально-технологической деятельности.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, готовность, социально-технологическая деятельность.

В настоящее время в российской педагогической науке и образовательной практике в методологическом значении актуализирован компетентностный подход, оперирующий такими понятиями, как «компетентность» и «компетенция». Большинство отечественных исследователей полагают, что данный подход, представляя одну из базовых траекторий развития российского образования, является крайне значимым для реформирования отечественного высшего профессионального образования.

Понятие компетенции в смысловом значении более узкое, чем понятие компетентности, так как в целом обусловлено только профессиональными знаниями, умениями и навыками специалиста.

Обратимся теперь к вопросу взаимосвязи понятий компетентности и готовности. Отечественные авторы рассматривают эти понятия в качестве несомненно близких по своему смысловому значению.

В частности, М.М. Шалашова отмечает следующее: под компетентностью следует понимать интегративное личностное качество, обозначающее готовность специалиста решать проблемы, возникающие в условиях его профессиональной деятельности» [1, с. 54].

И.А. Зимняя представила следующую структуру профессиональной компетентности, интегрирующую в своем мотивационном компоненте понятия готовности и компетентности:

- готовность специалиста проявить профессиональную компетентность, рассматриваемая в качестве ее мотивационного компонента. Этот компонент компетентности трактуется как проявление субъектного потенциала личности специалиста;
- когнитивный компонент профессиональной компетентности представлен владением специалистом знанием ее (компетентности) содержания;
- поведенческий компонент профессиональной компетентности обусловлен опытом специалиста, ее проявления в различных стандартных и нестандартных условиях трудовой деятельности;
- ценностно-смысловой компонент профессиональной компетентности представлен отношением специалиста к ее содержанию и объекту ее приложения;
- компонент эмоционально-волевой регуляции процесса и результата проявления профессиональной компетентности [2].

В свою очередь А.В. Хуторской актуализирует в структуре профессиональной компетентности четыре общих элемента, используя при этом категорию готовности:

- наличие у специалиста системы знаний о мире (в том числе о мире своей профессии) и способах профессиональной деятельности;
- наличие у специалиста практического опыта осуществления известных способов профессиональной деятельности, воплощающегося в умениях и навыках профессионала, усвоившего данный опыт;
- опыт творческой исследовательской деятельности, который выражается в готовности специалиста к решению новых

нестандартных профессиональных задач, стоящих перед его личностью;

- сформированные потребности, мотивация, ценностные ориентации специалиста, обуславливающие его отношение к миру и профессии [3].

Достаточно интересным является понимание взаимосвязи понятий «профессиональная готовность» и «профессиональная компетентность» А.В. Шумаковой. Исследователь трактует профессиональную готовность и профессиональную компетентность в виде целостного интегрированного понятия. В структуре системного понятия профессиональной готовности и компетентности, А.В. Шумакова в общем ряду компонентов как наиболее значимые актуализирует когнитивный и действенно-практический компоненты, в содержании которых выделяет профессиональные компетенции в сфере базовых направлений профессиональной деятельности [4].

Обратимся теперь к категории готовности, которая была введена в научный тезаурус в 50-60 годы XX столетия Б.Г. Ананьевым. Несмотря на значительный период изучения, единое понимание этой междисциплинарной категории в отечественной науке не определено: теоретическая и экспериментальная разработка готовности в ее феноменологическом и понятийном аспектах в современной науке затруднена тем, что нет общего мнения по вопросам, что есть в сущностном плане готовность и какие, собственно, личностные характеристики должны трактоваться в ее качестве [5].

Самое обобщенное определение готовности приводится в справочной литературе. Например, в психологическом словаре под редакцией В.В. Давыдова понятие готовности определяется так: «готовность к деятельности характеризуется состоянием мобилизации психофизиологической системы человека, которая обеспечивает эффективную реализацию каких-либо действий. Понятие психологической готовности представлено несколькими смысловыми оттенками: 1) наличие у личности человека системы необходимых для эффективной деятельности знаний, умений и навыков; 2) готовность к быстрому осуществлению деятельности в ответ на возникновение внезапного внешнего сигнала; 3) внутренняя мотивационная решимость на совершение какого-либо действия [6, с. 94].

Определение сущности категории готовности в трудах отечественных исследователей характеризуется акцентированием научного внимания авторов на ее различных аспектах. Тем не менее, несмотря на существенную множественность исследуемых аспектов готовности, практически все исследователи констатируют факт взаимосвязи готовности и деятельности: генезис категории «готовность» обусловлен развитием и смысловым обогащением содержания понятия психологической готовности к труду, которое трактуется в качестве психологического состояния, обусловленного наличием потребности в профессиональной деятельности. Готовность к профессиональной деятельности – это условие ее успешного выполнения, это целенаправленная активность специалиста, настраивающая его личность на перспективы будущей трудовой деятельности [7, с.

182]. При этом готовность к какой-либо профессиональной деятельности проявляется в качестве цели и результата специализированной подготовки личности будущего профессионала.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, констатируя наличие несомненной взаимосвязи понятий деятельности и готовности, характеризуют последнюю: как определенный настрой специалиста на выполнение своей профессиональной деятельности; как качества личности специалиста, детерминирующие возможность выполнения им обозначенной деятельности. Как полагают авторы, в зависимости от деятельностных условий специалист может проявлять как устойчивые, так и ситуативные качества своей личности. В целом готовность в результативном контексте обусловлена адаптацией личностного потенциала специалиста к условиям профессиональной деятельности, что и представляет собой одну из причин успешности профессионала в труде в определенный временной промежуток [8].

боты и мер социальной помощи населению с целью улучшения жизни людей;

- оценивание эффективности практической реализации технологий социальной защиты населения России, в том числе качества предоставляемой социальной помощи.

В свою очередь технологии социальной работы правомерно классифицировать следующим образом:

- диагностические технологии, предназначенные для изучения социальных проектов и возможных траекторий их развития;
- технологии конструирования и проектирования развития тех или иных социальных объектов;
- технологии практической реализации социальных проектов, соответствующих программ, внедрения в общественную практику социальных инноваций [9].

Обратимся теперь к технологическим функциям социальной работы, выделив следующие из них:

Таблица 1

Технологические функции соц. работы	Характеристика технологических функций социальной работы
Аналитико-прогностическая	Выявление и учет на подведомственной территории общественных групп, семей и отдельных граждан, которые относятся к категории социального риска, оценка их нуждаемости в разного рода видах и формах социальной помощи, мониторинг развития общественных процессов, прогноз изменений существующих социальных параметров.
Диагностическая	Анализ актуальных и потенциальных социальных проблем, выявление и анализ их причин, исследование проблем социальных реалий конкретных индивидуальных и групповых клиентов.
Системно-моделирующая	Обоснование и проектирование характера, объемов, форм и методов социальной помощи конкретным людям и общественным группам, оказавшимся в проблемной (трудной) жизненной ситуации, концептуальное проектирование модели оказания такой помощи, в первую очередь, системы социального обеспечения на различных уровнях профессиональной ответственности.
Проектно-организаторская	Подготовка, обоснование имеющихся ресурсов, практическая реализация и оценивание социальных проектов, которые предназначены для разрешения возникших социальных трудностей, помощи определенной категории населения.
Активационная	Социальная помощь активизации потенциала собственных возможностей человека, семьи или общественной группы, мотивирование клиентов к самостоятельному решению своих жизненных проблем, их выходу из трудной ситуации процесса жизнедеятельности, организация развития самопомощи и взаимопомощи людей и социальных групп.
Инструментально-практическая	Осуществление различного рода социальной помощи людям, оказавшимся в затруднительных жизненных ситуациях, консультирование и тренинговая работа с целью установления конструктивных человеческих отношений, помощь клиентам при оформлении документов и осуществлении других процедур с целью реализации людьми своих социальных прав, попечительство по отношению к детям, не имеющих родительской заботы и т.д.
Распорядительно-управленческая	Реализация мер по управлению социальной деятельностью, по координации работы государственных и негосударственных организаций и учреждений, призванных оказывать помощь нуждающимся в ней гражданам, участие в разработке направлений социальной политики, отбор и подготовка профессиональных кадров социальных работников.
Эвристическая	Поступательное развитие социального знания, углубленный анализ социальных проблем, совершенствование образовательной и общекультурной подготовки специалистов в сфере социальной работы, повышение их квалификации [6; 10].

В ряде исследований подчеркивается, что готовность специалиста – это не только предпосылка, но и регулятор профессиональной деятельности. При этом авторы отмечают, что структура профессиональной готовности представлена не любыми знаниями и свойствами личности специалиста, а только теми, которые обеспечивают наибольшую продуктивность профессиональной деятельности, так как любая профессиональная деятельность предъявляет специфические требования к личности как к субъекту труда. Это в полной мере относится к социально-технологической деятельности магистров социальной работы, которая характеризуется следующим функциональным наполнением.

- выявление, актуализация и оценивание проблем и запросов отдельных граждан, семей и других общественных групп в социальном обеспечении, помощи и соответствующем обслуживании;

- теоретическая разработка и практическая реализация инновационных стратегий и социальных технологий, предназначенных для обеспечения прав населения в области их социальной защиты в целях индивидуального и общественного благополучия;

- теоретическая, практическая разработка и соответствующая адаптация технологического направления социальной ра-

Руководствуясь всем выше сказанным (ориентируясь на следующую иерархию понятий: «компетентность» – «готовность» – «компетенция»), а также взглядами Н.П. Клушиной [10], определим базовую структуру профессиональной компетентности магистра социальной работы в сфере социально-технологической деятельности следующим образом:

- мотивационно-ценностный компонент – готовность к осмыслению ценности профессии магистра социальной работы и своего профессионального самосовершенствования; компетенции магистра социальной работы в области постоянной рефлексии своей личности в контексте требований профессии;

- интеллектуально-познавательный компонент как готовность магистра к социально-технологической деятельности проявляется в осознании и личностном принятии специалистом знаний в области теории, технологии социальной деятельности, его когнитивных компетенциях профессионально этического характера, знаниях базовых форм и методов осуществления профессиональной деятельности и т.д.;

- действенно-практический компонент готовности магистранта социальной работы в социально-технологической деятельности характеризуется внешне наблюдаемыми поведенческими и деятельностными профессиональными компетенциями:

умениями и навыками социального работника: коммуникативными (умениями обосновать, убедительно выступить перед людьми, лаконично и эмоционально изложить свою позицию); организаторскими (умениями организовать свою профессиональную деятельность, способностью к самоконтролю и объективной оценке своей профессиональной деятельности, устойчивой готовностью к проведению мероприятий профессиональной направленности); конструктивными (умениями четко формулировать профессиональные задачи, осуществлять отбор средств, форм и методов реализации своей профессиональной деятельности); гностическими (умениями создавать оптимальные условия для решения профессиональных проблем, анализировать и систе-

матизировать профессионально обусловленные явления, устранять деструктивные факторы социальной среды, осуществлять прогнозирование возможного развития ситуаций в своей профессиональной деятельности и т. д.);

- эмоционально-волевой компонент готовности магистра социальной работы к социально-технологической деятельности представлен положительным эмоциональным настроением магистра социальной работы, его готовностью доказывать свою личностную позицию, проявлять творчество и гибкость в профессионально обусловленных отношениях, способностью к мобилизации личностного потенциала для преодоления проблем профессиональной деятельности и соответствующих отношений.

Библиографический список

1. Шалашова М.М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов. *Педагогика*. № 7. 2008: 54 – 59.
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования. *Высшее образование сегодня*. 2006; 8: 20 – 26.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003; 5: 14 – 19.
4. Шумакова А.В. *Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза (в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Ставрополь, 2009.
5. Клущина Н.П. Развитие субъектности магистрантов в процессе обучения Педагогика 2016; 5: 65 – 71.
6. Давыдов В.В. *Психологический словарь*. Москва, 1983.
7. Зритнева Е.И. *Воспитание будущего семьянина в современной России*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Ставрополь, 2006.
8. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. *Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза*. Минск, 1978.
9. *Технология социальной работы*. Учебник под редакцией Е.И. Холостовой. Москва, 2001.
10. Клущина Н.П. *Теоретические аспекты и практическая реализация компетентностного подхода в высшем образовании*. Ставрополь, 2014.

References

1. Shalashova M.M. Kompleksnaya ocenka kompetentnosti buduschih pedagogov. *Pedagogika*. № 7. 2008: 54 – 59.
2. Zimnyaya I.A. Kompetentnostnyj podhod. Kakovo ego mesto v sisteme podhodov k problemam obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2006; 8: 20 – 26.
3. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno orientirovannoj paradigmy obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; 5: 14 – 19.
4. Shumakova A.V. *Proektirovanie integrativnogo obrazovatel'nogo prostranstva pedagogicheskogo vuza (v sisteme obespecheniya kachestva professional'noj podgotovki uchitelya)*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2009.
5. Klushina N.P. Razvitie sub'ektnosti magistrantov v processe obucheniya Pedagogika 2016; 5: 65 – 71.
6. Davydov V.V. *Psihologicheskij slovar'*. Moskva, 1983.
7. Zritneva E.I. *Vospitanie buduschego sem'yanina v sovremennoj Rossii*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2006.
8. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psihologiya vysshej shkoly: osobennosti deyatel'nosti studentov i prepodavatelej vuza*. Minsk, 1978.
9. *Tehnologiya social'noj raboty*. Uchebnik pod redakciej E.I. Holostovoj. Moskva, 2001.
10. Klushina N.P. *Teoreticheskie aspekty i prakticheskaya realizaciya kompetentnostnogo podhoda v vysshem obrazovanii*. Stavropol', 2014.

Статья поступила в редакцию 30.03.18

УДК 37.016:51

Oboldina T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia),
E-mail: tatiana.oboldina@yandex.ru

Permyakova M.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia),
E-mail: permakova_marina@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL GRAPHIC LITERACY OF SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF REALIZATION OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS OF DISCIPLINES OF NATURAL-MATHEMATIC DIRECTION. The article studies an actual problem of realization of interdisciplinary connections of disciplines of natural-mathematic direction. The paper reveals that the main role in the conditions of realization of Federal state educational standard of basic secondary education is played by natural scientific education, basis of which is the subjects of natural-mathematic direction (mathematics, physics, astronomy, chemistry, biology). Modern ideas about natural scientific picture of the world are formed to the schoolchildren on the basis of studying general laws of the development of nature, peculiarities of separate forms of motion, separate kinds of matter and their interconnections. These general tasks are successfully solved in the process of realization of interdisciplinary connections. The authors give the concept of interdisciplinary connections, functional-graphic literacy of schoolchildren and its elements. The authors view the interdisciplinary connections of disciplines of natural-mathematic direction and the development of functional-graphic literacy in the process of their realization. Main attention is given to the examples of tasks on physics, astronomy, chemistry and biology, on reading and construction of plot of function.

Key words: interdisciplinary connections, natural-mathematic disciplines, functional-graphic literacy.

Т.А. Оболдина, канд. пед. наук, доц. Шадринского государственного педагогического университета, г. Шадринск,
E-mail: tatiana.oboldina@yandex.ru

М.Ю. Пермякова, канд. пед. наук, доц. Шадринского государственного педагогического университета, г. Шадринск,
E-mail: permakova_marina@mail.ru

РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме реализации межпредметных связей в процессе изучения дисциплин естественно-математического направления. Особую роль в условиях реализации ФГОС ООО приобретает естественнонаучное образование, основой которого являются предметы естественно-математического направления (математика, физика, астрономия, химия, биология). На основе изучения общих законов развития природы, особенностей отдельных форм движения, отдельных видов материи и их взаимосвязей у учащихся формируются современные представления о естественнонаучной картине мира. Эти общие задачи успешно решаются в процессе осуществления межпредметных связей. Авторы приводят понятие межпредметных связей, функционально-графической грамотности учащихся и ее элементов. Рассматривают межпредметные связи дисциплин естественно-математического направления и развитие функционально-графической грамотности в процессе их реализации. Особое внимание авторы уделяют примерам задач по физике, астрономии, химии и биологии на чтение и построение графиков функций.

Ключевые слова: межпредметные связи, естественно-математические дисциплины, функционально-графическая грамотность.

В условиях реализации ФГОС одной из целей образования является формирование научного мировоззрения, целостного представления о мире и месте человека в нём. Особую роль в этих условиях приобретает естественнонаучное образование, основой которого являются предметы естественно-математического направления (математика, физика, астрономия, химия, биология). На основе изучения общих законов развития природы, особенностей отдельных форм движения, отдельных видов материи и их взаимосвязей у учащихся формируются современные представления о естественнонаучной картине мира. Эти общие задачи успешно решаются в процессе осуществления межпредметных связей.

Начиная с 17 века (Д. Локк) и до наших дней, вопрос реализации межпредметных связей в обучении остается актуальным. И. Д. Зверев, В. Н. Максимова отмечают, что сущность данного понятия не может быть определена однозначно и нередко данное понятие трактуется в нескольких значениях [1].

В одной из работ В. Д. Далингера представлена наиболее полная систематизация определений понятия «межпредметные связи» [2]:

- дидактическое условие;
- составляющая компонента принципа системности и последовательности;
- самостоятельный дидактический принцип;
- дидактический эквивалент межнаучных понятий;
- инструмент дидактического исследования реальных связей;
- преемственность в развитии научных знаний;
- система, способ, средство, педагогическая категория, межпредметное отношение;
- взаимная согласованность учебных программ;
- взаимосвязь между компонентами предметной структуры образования.

В данной статье будем придерживаться определения из педагогического словаря Б. М. Бим-Бада: «Межпредметные связи в обучении (МПС) – отражают комплексный подход к воспитанию и обучению, позволяющий вычленив как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между предметами. МПС формируют конкретные знания учащихся, раскрывают гносеологические проблемы, без которых невозможно системное усвоение основ наук. МПС включают учащихся в оперирование познавательными методами, имеющими общенаучный характер (абстрагирование, моделирование, аналогия, обобщение и пр.)» [3, с. 140].

Кроме того, межпредметные связи, в свете требований ФГОС, должны способствовать в учебном процессе формированию целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, а также овладению учащимися навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности. В результате знания становятся не только конкретными, но и обобщенными, что дает учащимся возможность переносить эти знания в новые ситуации и применять их на практике [4].

В условиях реализации ФГОС использование межпредметных связей в обучении предметам естественно-математического направления является актуальным. В соответствии с материалами ФГОС, предметные результаты освоения базового курса математики должны отражать:

- сформированность представлений о математике как части мировой культуры и о месте математики в современной цивилизации, о способах описания на математическом языке явлений реального мира;
- сформированность представлений о математических понятиях как о важнейших математических моделях, позволяющих описывать и изучать разные процессы и явления;
- понимание возможности аксиоматического построения математических теорий [5].

В связи с этим на передний план выходит проблема содержательного и процессуального пересмотра естественнонаучного образования, в котором должны быть максимально реализованы МПС с математикой. Математика дает учащимся систему знаний и умений, необходимых не только для решения повседневных практико-ориентированных задач, но важных и для изучения смежных с математикой дисциплин (физики, астрономии, химии, биологии). На основе математических знаний у учащихся формируются метапредметные расчетно-измерительные умения. При этом реализуется возможность практического применения полученных знаний и умений, что способствует формированию у учащихся научного мировоззрения, представлений о математическом моделировании как обобщенном методе познания мира.

Возможность МПС обусловлена тем, что в математике и смежных дисциплинах изучаются одноименные понятия (векторы, координаты, функции и графики, уравнения), а математические средства выражения зависимостей между величинами (формулы, графики, таблицы, уравнения, неравенства) находят применение при изучении этих смежных дисциплин. Такое взаимное проникновение знаний и методов в различные учебные предметы имеет не только прикладную значимость, но и создает благоприятные условия для формирования научного мировоззрения.

С дидактических позиций реализация МПС предполагает использование фактов и зависимостей из других учебных дисциплин для мотивации введения, изучения и иллюстрации абстрактных математических понятий, формирования практических навыков.

Из вышесказанного следует, что курс математики в максимальной степени должен учитывать потребности смежных дисциплин. В частности, при изучении физики, астрономии, химии, биологии необходимым компонентом является функционально-графическая грамотность (ФГГ), под которой понимаем систему функционально-графических умений, необходимых для чтения и изображения графиков элементарных функций, формирование которой осуществляется в процессе обучения математике [6].

Владение умениями строить графики по аналитической записи элементарных функций на основе опытных данных, получение по кривым аналитического выражения функциональной зависимости, читать свойства функции по графику функциональной зависимости имеют большое значение в изучении естественнонаучных дисциплин. Анализ содержания материала показывает, что для решения задач необходимы многие умения и навыки, являющиеся элементами ФГГ:

- переход от табличного задания функции к аналитическому или графическому;
- чтение графика функции;

- нахождение и сравнение параметров функции по соответствующим графикам;
- исследование функции, заданной формулой, на возрастание и убывание в зависимости от того, какая из величин постоянна;
- выявление характера зависимости [7].

Графический способ задания функции широко используется в изучении естественнонаучных дисциплин. Ценность его заключается, прежде всего, в наглядности изображения свойств функции. Например, при рассмотрении графиков изменения звездной величины, температуры, спектра, лучевой скорости и ее радиуса в зависимости от периода, можно сделать выводы о периоде пульсации, об изменении спектра звезды в максимуме и минимуме блеска, о достижении ею максимальной и минимальной температуры.

При изучении строения пламени свечи используют анализ результатов на кривой, выражающей зависимость температуры от времени, что позволяет выделить три зоны пламени свечи. Полученные знания могут быть использованы затем в аналитической химии.

Анализ графика зависимости выживаемости куколок яблоневой плодовой от двух факторов – температуры и влажности, позволяет ответить на вопросы об оптимальном для этого вида диапазоне температуры и влажности, о пределах выносливости этого вида. По графику зависимости скорости развития насекомых от температуры воздуха учащиеся могут выявить причины

разного угла наклона кривой к оси температур и резкого снижения (повышения) скорости развития насекомых в зависимости от температуры.

Все графические задачи, встречающиеся в курсе физики основной школы, можно разделить на два вида: I вид – это задачи, требующие умения читать график и определять по нему значения определенных параметров. II вид – задачи на построение графика с использованием уравнения. При решении таких задач учащиеся должны уметь строить графики. Например: построить график изотермического процесса, происходящего при нормальной температуре, если известно произведение давления на объем.

При помощи графиков многие величины получают геометрическую интерпретацию. Это позволяет использовать графики для измерения различных величин, а также для более глубокого истолкования этих величин с математической точки зрения. Большинство законов и соотношений записываются в виде функциональных зависимостей. Понимание соотношений между величинами в законах и формулах невозможно без усвоения свойств соответствующих функций.

Таким образом, актуализация знаний о функциях, их свойствах и графиках из курса алгебры – системный фактор, в значительной степени помогающий освоению дисциплин естественно-математического направления и осуществлению МПС. В свою очередь, изучение физики, астрономии, химии, биологии предоставляют большие возможности для развития ФГТ учащихся.

Библиографический список

1. Зверев И.Д. *Межпредметные связи в современной школе*. Москва: Педагогика, 1981.
2. Далингер В.А. *Совершенствование процесса обучения математике на основе целенаправленной реализации внутрипредметных связей*. Омск: ОМИПКО, 1993.
3. Бим-Бад Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002.
4. Блинова Т.Л., Кирилова А.С. Подход к определению понятия «Межпредметные связи в процессе обучения» с позиции ФГОС СОО. *Педагогическое мастерство: материалы III Международной научно-практической конференции*, июнь 2013, Москва: Буки-Веди, 2013: 65 – 67. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/71/4042/>
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Москва, 2002. Available at: <http://www.standart.edu.ru.> – 17.02.2018
6. Пермякова М.Ю. *Формирование функционально-графической грамотности учащихся основной школы в процессе обучения математике*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2015.
7. Пермякова М.Ю. Формирование функционально-графической грамотности как необходимый компонент профессиональной подготовки студентов технических специальностей. *Педагогическое образование в России*. 2016; 6: 40 – 44.

References

1. Zverev I.D. *Mezhpredmetnye svyazi v sovremennoj shkole*. Moskva: Pedagogika, 1981.
2. Dalinger V.A. *Sovershenstvovanie processa obucheniya matematike na osnove celenapravlennoj realizacii vnutripredmetnyh svyazej*. Omsk: OmlPKRO, 1993.
3. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar`*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2002.
4. Blinova T.L., Kirilova A.S. Podhod k opredeleniyu ponyatiya «Mezhpredmetnye svyazi v processe obucheniya» s pozicii FGOS SOO. *Pedagogicheskoe masterstvo: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, iyun' 2013*, Moskva: Buki-Vedi, 2013: 65 – 67. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/71/4042/>
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Moskva, 2002. Available at: <http://www.standart.edu.ru.> – 17.02.2018
6. Permyakova M.Yu. *Formirovanie funktsional'no-graficheskoy gramotnosti uchashchih'sya osnovnoj shkoly v processe obucheniya matematike*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2015.
7. Permyakova M.Yu. Formirovanie funktsional'no-graficheskoy gramotnosti kak neobhodimyy komponent professional'noj podgotovki studentov tehnikeskikh special'nostej. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016; 6: 40 – 44.

Статья поступила в редакцию 28.03.18

УДК 378

Remizova N.U., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Department of Additional Professional Education, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: nsadykova@asu.edu.ru

Milyaeva L.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: asmila@mail.ru

Rykova B.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: bella.rykova@mail.ru

SELF-LEARNING ORGANIZATION AS A FACTOR OF INCREASE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHER OF HIGH SCHOOL. The article reveals the basics of the concepts of “self-learning organization”, “professional competence of a university teacher”. The article presents the experience of the Astrakhan State University as a self-learning organization to improve the professional competence of university teachers, conclusions about the levels of their professional competence, made on the basis of self-assessment of students. Self-learning organization is aimed at improving the skills of employees and thus its organizational development. Its main task is to teach employees creativity and self-learning skills, each of the employees refers to those who teach. Improving the professional competence of university teachers in a self-learning organization leads to a change in the educational process and promotes the transition of institutions in the development regime.

Key words: self-learning organization, professional competence, university lecturer, interactive learning technologies.

Н.У. Ремизова, канд. пед. наук, доц. декан факультета дополнительного профессионального образования, Астраханского государственного университета, г. Астрахань, E-mail: nsadykova@asu.edu.ru

Л.М. Милыева, канд. пед. наук, доц. Астраханского государственного университета, г. Астрахань, E-mail: asmila@mail.ru

Б.В. Рыкова, канд. пед. наук, доц. Астраханского государственного университета, г. Астрахань, E-mail: bella.rykova@mail.ru

САМООБУЧАЮЩАЯСЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

В статье раскрывается сущность понятий «самообучающаяся организация», «профессиональная компетентность преподавателя вуза». Представлены опыт работы Астраханского государственного университета как самообучающейся организации по повышению профессиональной компетентности преподавателей вуза, выводы об уровнях их профессиональной компетентности, сделанные на основе самооценки слушателей. Самообучающаяся организация нацелена на повышение мастерства сотрудников и за счёт этого – на своё организационное развитие. Её основная задача – обучение сотрудников творчеству и навыкам самообучения, при этом каждый из сотрудников относится к тем, кто учит. Повышение профессиональной компетентности преподавателей вуза в условиях самообучающейся организации приводит к изменению образовательного процесса и способствует переходу учреждения в режим развития.

Ключевые слова: самообучающаяся организация, профессиональная компетенция, преподаватель вуза, интерактивные технологии обучения.

Сегодня к преподавателю высшей школы предъявляются достаточно жесткие требования. Это связано с изменением общей стратегии развития системы образования, запечатленной в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации 2020. Этот документ нацеливает на создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки, повышения квалификации научно-педагогических, педагогических и управленческих кадров для всех уровней системы образования. Особое внимание уделяется формированию нового важного сегмента системы повышения квалификации, основанного на решительном повороте к учету возможностей образовательного учреждения как самообучающейся организации, к разработке и реализации программ, ориентированных на развитие профессиональной компетентности всех субъектов педагогической деятельности образовательного учреждения [1].

«Локализация повышения квалификации на уровне образовательного учреждения основывается на признании того факта, что профессиональная среда конкретного образовательного учреждения является ценностно-смысловым и личностно-развивающим пространством постдипломного образования, в котором целенаправленно организуется научно-методическая работа по развитию профессиональной компетентности субъектов педагогической деятельности» [2].

Процесс повышения профессиональной компетентности преподавателей высшей школы достаточно эффективно осуществляется в условиях самообучающейся организации. По определению П. Сенге, самообучающаяся организация – это место, «в котором люди постоянно расширяют свои возможности создания результатов, к которым они на самом деле стремятся, в котором возвращаются новые широкомасштабные способы мышления, в котором люди постоянно учатся тому, как учиться вместе» [3]. Питер Сенге утверждает, что самообучающаяся организация создает наиболее эффективные условия для процесса обучения всех сотрудников, и, постоянно совершенствуя себя, влияет тем самым на внешнюю среду. В самообучающейся организации создаются, передаются и сохраняются знания. Чаще всего здесь речь идет о создании в рамках одной организации, учреждения, фирмы системы непрерывного обучения, направленной на подготовку сотрудников к решению инновационных профессиональных задач [4]. Такая организация способна на постоянное обновление, что, в конечном итоге, обеспечивает ее инновационность и конкурентоспособность. Цель самообучающихся организаций заключается в постоянном совершенствовании сотрудников, для чего и используются различные формы обучения. Самообучающаяся организация появляется там, где сотрудники становятся ведущим фактором её развития: они постоянно расширяют свои способности в осуществлении профессиональной деятельности за счет получения новых знаний и использования современных технологий.

В основе самообучающейся организации лежит высокая способность к обучению. Характеризуя самообучающуюся организацию, можно отметить, что она нацелена на повышение мастерства сотрудников и за счет этого на свое организационное

развитие. Её основная задача – обучение сотрудников творчеству и навыкам самообучения, при этом каждый из сотрудников относится к тем, кто учит [5]. При такой постановке вопроса в условиях самообучающейся организации персонал наделен большими полномочиями в реализации общих стратегических задач. Если это касается образовательной организации, она становится конкурентоспособной на рынке образовательных услуг.

В современном мире практически невозможно найти готовых рецептов, использование которых позволило бы образовательному учреждению создать собственную эффективную систему обучения персонала; каждое образовательное учреждение самообычно, отличается от других, и его задача – создать адекватную именно своим особенностям систему подготовки персонала к реализации стоящих перед ним задач.

Астраханский государственный университет является самообучающейся организацией, которая активно занимается повышением профессиональной компетентности своих сотрудников, используя собственные ресурсы в их обучении [6]. Уточним понятие термина «профессиональная компетентность». В «Энциклопедии профессионального образования» профессиональная компетентность определяется как «интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыт, достаточные для осуществления цели данного рода деятельности, а также его нравственную позицию» [7]. С этой точки зрения для преподавателя вуза профессиональная компетентность связана с наличием педагогических знаний, опыта осуществления педагогической деятельности, ряда личностных качеств, обеспечивающих решение профессиональных задач по обучению и воспитанию студентов. На решение этих задач направляется обучение преподавателей. Оно осуществляется без отрыва от их основной профессиональной деятельности по программам повышения квалификации, краткосрочных курсов, производственных инструктажей, семинаров, мастер-классов, организационного обучения по определённой проблематике. Приоритетными целями данных программ является повышение профессиональной компетентности преподавателей, как в предметной области, так и в области методики преподавания с позиций современных требований [8].

Эффективность обучения достигается внедрением в учебный процесс актуального для преподавателей содержания, новых технологий и методов. В ходе обучения достаточно широко используются интерактивные технологии, позволяющие обучающимся продемонстрировать личный опыт, поделиться авторскими наработками, реализовать свой педагогический потенциал. К ведению занятий привлекаются ведущие специалисты нашего университета, а также сами слушатели, имеющие богатый педагогический опыт. Через интернет – ресурсы осваивается опыт ведущих учебных заведений России и зарубежья. Это, по отзывам участников программ, позволяет на одну проблему взглянуть с разных точек зрения, организовать диалогическое общение, что, по сути, является уникальным опытом взаимодействия преподавателей разных специальностей. Занятия строятся по известному принципу – 20 % теории и 80 % практики. С одной стороны, преподаватели выступают в роли докладчиков–лидеров, раскрыв-

вающих теорию вопроса в преломлении своего опыта работы. С другой, слушатели включаются в так называемую «рефлексивную позицию», для того, чтобы понять, как можно применить полученные знания и навыки в своей профессиональной деятельности. На занятиях преподаватели систематически осваивают технологию организации и проведения учебных занятий с точки зрения современных требований, учатся командному взаимодействию, осваивают групповые методы работы. В дальнейшем полученные знания и умения применяются в практической деятельности.

При проведении занятий наиболее результативной является технология активного обучения, при которой каждый слушатель занимает субъектную позицию с высокой степенью включенности в образовательный процесс. Используемые методы активного обучения: деловая игра, мозговая атака, дискуссия, кейс-метод, проектирование и др. обеспечивают сотрудничество участников, коллективное взаимодействие, вовлечение слушателей в различные виды деятельности, приобретение умений самостоятельно решать педагогические задачи. Например, при изучении темы «Теоретические и методические основы обучения» (программа профессиональной переподготовки «Преподаватель высшей школы») слушатели знакомились с основными формами обучения и, работая в группах, спроектировали модель учебного занятия [9]. В основу модели были положены теоретические знания об уровнях педагогического проектирования. Модель включала концептуальный, содержательный, технологический и процессуальный уровни. Многократный анализ этапов занятия, корректировка содержания и организации способствовали развитию у преподавателей способности эффективно проектировать и организовывать учебный процесс.

Понимая, что преподаватели вуза – это особая категория людей с устоявшимися взглядами на образование, свою профессиональную деятельность, мы использовали технологию критического мышления, которая обеспечивает каждому слушателю возможность самостоятельно принимать решение в плане освоения материала, критически относиться к любым утверждениям. Так при знакомстве с темой «Инновации в системе обучения» мы использовали прием «Инсерт» (технология критического мышления) для работы над текстом лекции. Слушатели должны были в тексте лекции обозначить следующие позиции: «V» – я это знаю; «+» – это новая информация для меня; «–» – это противоречит тому, что я знал; «?» – это мне непонятно, нужны объяснения, уточнения. Данный прием помог слушателям соотнести имеющийся у них «в запасе» материал с новой информацией, расширить знания по теме и понять, над чем работать в дальнейшем. В целом использование на занятиях технологии критического мышления позволило слушателям осмыслить и усвоить большой объем теоретического материала.

В ходе повышения профессиональной компетентности преподавателя вуза мы использовали игровые технологии. Игра, по мнению исследователей (И.П. Аникеева, Л.С. Выготский, И.П. Пидкасистый, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин), является универсальным средством обучения, поскольку в условиях игры ее участники очень быстро обретают субъектную позицию, проявляя самостоятельность и активность, нестандартность в принятии решений [10]. Так в ходе игры «Технологии обучения» две игровые группы получили задание подготовить рекламу одной из технологий и продемонстрировать фрагмент занятия, чтобы доказать эффективность применения данной технологии в процессе обучения. Другим слушателям были предложены самые разнообразные роли: активные слушатели, журналисты, разработчики идей, критики, эксперты, студенты и др.; каждый из них, согласно роли, задавал вопросы, высказывал свою точку зрения по поводу представленной технологии. Игра позволила каждому участнику расширить свои знания в области образовательных технологий, задействовать личностный опыт, проявить педагогические способности, креативность, что является непременным условием повышения профессиональной компетентности преподавателя вуза.

В ходе обучения реализация каждой программы началась и заканчивалась диагностикой. Входная диагностика была направлена на определение образовательных потребностей и запросов слушателей, а также самооценку уровня развития профессиональной компетенции в области знаний и умений организации учебного занятия с точки зрения современных требований. Итоговая диагностика предусматривала оценку слушателями изменения уровня своей профессиональной компетентности в области организации современного учебного занятия. Определение уровня профессиональной компетентности на этапах входной и итоговой диагностики осуществлялось с использованием методики самооценки в группах респондентов, обучавшихся по дополнительным профессиональным программам «Преподаватель высшей школы», «Развитие профессиональных компетенций и мастерство педагога» и «Управление проектами в образовательной деятельности».

В содержание методики были включены вопросы, касающиеся степени удовлетворенности слушателями различными аспектами профессиональной компетентности: педагогических знаний, опыта осуществления педагогической деятельности, способности решать профессиональные задачи по обучению и воспитанию студентов. Преподаватели оценивали себя по пятибалльной шкале: 1 – «совершенно не удовлетворен» (очень низкий уровень); 2 – «не удовлетворен» (низкий уровень); 3 – «удовлетворен частично» (средний уровень); 4 – «удовлетворен, но есть над чем работать» (выше среднего); 5 – «полностью удовлетворен» (высокий уровень). Результаты самооценки нашли отражение в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Уровни профессиональной компетентности преподавателей вуза
(по итогам самооценки) на этапе входной диагностики

Количество чел.	Уровни профессиональной компетентности преподавателей вуза				
	очень низкий уровень	низкий уровень	средний уровень	выше среднего	высокий уровень
60 чел. (100%)	–	3 чел. (5%)	30 чел. (50%)	21 чел. (35%)	6 чел. (10%)

Таблица 2

Уровни профессиональной компетентности преподавателей вуза
(по итогам самооценки) на этапе итоговой диагностики

Количество чел.	Уровни профессиональной компетентности преподавателей вуза				
	очень низкий уровень	низкий уровень	средний уровень	выше среднего	высокий уровень
60 чел. (100%)	–	–	15 чел. (25%)	27 чел. (45%)	18 чел. (30%)

Как видим, на этапе итоговой диагностики никто из слушателей не отметил низкий и очень низкий уровень. Из 60 опрошенных 27 человек (45%) посчитали свой уровень профессиональной компетенции выше среднего и 18 человек (30%) отнесли себя к высокому уровню, отметив полную удовлетворенность своими знаниями, умениями и способностями решать профессиональные задачи. Это подтверждается отзывами руководителей подразделений и студентов о качественных изменениях в организации образовательного процесса в вузе.

Таким образом, повышение профессиональной компетентности в условиях самообучающейся организации приводит к изменению образовательного процесса и способствует переходу учреждения в режим развития. Это выражается во внедрении новых подходов в организацию образовательного процесса, разработке преподавателями авторских программ, использовании современных технологий, создании учебно – методических рекомендаций и пособий. В конечном итоге все это способствует повышению качества образования.

Библиографический список

1. Милыева Л.М. Подготовка преподавателей вуза к инновационной деятельности в условиях самообучающейся организации. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; 5: 97.
2. Храпова М.П. Развитие идей модернизации системы повышения квалификации педагогов муниципальными методическими службами и образовательными учреждениями. *Образование в Астраханской области*. Астрахань: 2009; 3: 37 – 46.
3. Сенге П. *Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации*. Москва: «Олимп-Бизнес», 1999.
4. Ремизова Н.У. Модель формирования педагогической компетентности преподавателей вуза в системе дополнительного профессионального образования. *Перспективы дополнительного профессионального образования: традиции и инновации*: межвузовский сборник научных трудов. Министерство науки и образования Российской Федерации, Астраханский государственный университет, Институт непрерывного образования. Астрахань, 2014: 60 – 63.
5. Рыкова Б.В. Совершенствование профессиональной компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования. *Многоуровневая подготовка в вузе: современные проблемы, инновационные технологии обучения*: материалы III научно-методической конференции. Ответственный редактор: Г.П. Стефанова. Астрахань, 2011: 200 – 203.
6. Ремизова Н.У., Милыева Л.М., Рыкова Б.В. Формирование педагогической компетентности преподавателей вуза в системе дополнительного профессионального образования. *Грани познания*. Волгоград: 2015: 198 – 201.
7. *Энциклопедия профессионального образования*. В 3-х томах. Под редакцией С.Я. Батышева. Москва: АПО, 1998.
8. Милыева Л.М. Инновации в сфере профессиональной переподготовки преподавателей вуза. *Перспективы дополнительного профессионального образования: традиции и инновации*: межвузовский сборник научных трудов. Министерство науки и образования Российской Федерации, Астраханский государственный университет, Институт непрерывного образования. Астрахань, 2014: 43 – 48.
9. Ремизова Н.У. Профессиональное развитие личности педагога в системе непрерывного образования. *Педагогическая наука и образование в диалоге со временем*: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти В.А. Пятин. Астрахань, 2016: 67 – 71.
10. Рыкова Б.В. Компетентностная основа непрерывного профессионального образования педагогов. *Перспективы дополнительного профессионального образования: традиции и инновации*: межвузовский сборник научных трудов. Министерство науки и образования Российской Федерации, Астраханский государственный университет, Институт непрерывного образования. Астрахань, 2014: 67 – 72.

References

1. Milyaeva L.M. Podgotovka prepodavatelej vuza k innovacionnoj deyatel'nosti v usloviyah samoobuchayushejsya organizacii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; 5: 97.
2. Hrapova M.P. Razvitie idej modernizacii sistemy povysheniya kvalifikacii pedagogov municipal'nymi metodicheskimi sluzhbami i obrazovatel'nymi uchrezhdeniyami. *Obrazovanie v Astrahanskoy oblasti*. Astrahan': 2009; 3: 37 – 46.
3. Senge P. *Pyataya disciplina: iskustvo i praktika samoobuchayushejsya organizacii*. Moskva: «Olimp-Biznes», 1999.
4. Remizova N.U. Model' formirovaniya pedagogicheskoy kompetentnosti prepodavatelej vuza v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Perspektivy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: tradicii i innovacii*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Ministerstvo nauki i obrazovaniya Rossijskoj Federacii, Astrahanskij gosudarstvennyj universitet, Institut nepreryvnogo obrazovaniya. Astrahan', 2014: 60 – 63.
5. Rykova B.V. Sovershenstvovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga v usloviyah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Mnogourovnevaya podgotovka v vuze: sovremennye problemy, innovacionnye tehnologii obucheniya*: materialy III nauchno-metodicheskoy konferencii. Otvetstvennyj redaktor: G.P. Stefanova. Astrahan', 2011: 200 – 203.
6. Remizova N.U., Milyaeva L.M., Rykova B.V. Formirovanie pedagogicheskoy kompetentnosti prepodavatelej vuza v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Grani poznaniya*. Volgograd: 2015: 198 – 201.
7. *Enciklopediya professional'nogo obrazovaniya*. V 3-h tomah. Pod redakciej S.Ya. Batysheva. Moskva: APO, 1998.
8. Milyaeva L.M. Innovacii v sfere professional'noj perepodgotovki prepodavatelej vuza. *Perspektivy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: tradicii i innovacii*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Ministerstvo nauki i obrazovaniya Rossijskoj Federacii, Astrahanskij gosudarstvennyj universitet, Institut nepreryvnogo obrazovaniya. Astrahan', 2014: 43 – 48.
9. Remizova N.U. Professional'noe razvitie lichnosti pedagoga v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie v dialoge so vremenem*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj pamyati V.A. Pyatina. Astrahan', 2016: 67 – 71.
10. Rykova B.V. Kompetentnostnaya osnova nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov. *Perspektivy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: tradicii i innovacii*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Ministerstvo nauki i obrazovaniya Rossijskoj Federacii, Astrahanskij gosudarstvennyj universitet, Institut nepreryvnogo obrazovaniya. Astrahan', 2014: 67 – 72.

Статья поступила в редакцию 31.03.18

УДК 378.147

Tantsura T.A., senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: ttancyra@yandex.ru

ELEVATOR PITCH AS THE METHOD OF FOREIGN LANGUAGE INTERACTIVE TRAINING IN HIGH SCHOOL. In the article the author considers one of the interactive training methods, the implementation of which during students' foreign language training in high school helps to develop learners' foreign language communicative competence. The author substantiates that Elevator Pitch technology can be attributed to interactive training methods because it is also based on performing informative activity that helps students being engaged in this training to achieve effective results concerning with both language knowledge and communicative skills. Special attention is paid to the teacher's role regarding to preparation and realization of Elevator Pitch technology during the educational process. In this context some psychological and pedagogical conditions are analyzed because their proper conforming can significantly influence on the increase of students' motivation level, intensify the process of foreign language training, and improve educational interaction between the teacher and learners.

Key words: Elevator Pitch technology, foreign language training, interactive activity, foreign language communicative competence.

Т.А. Танцура, доц., менеджер Департамента языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ttancyra@yandex.ru

ELEVATOR PITCH КАК МЕТОД ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В статье автор рассматривает один из методов интерактивного обучения, выполнение которого в течение обучения студентов иностранному языку в высшей школе способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Автор обосновывает то, что технология Elevator Pitch может быть отнесена к методам интерактивного обучения, поскольку она также основана на выполнении познавательной деятельности, которая помогает студентам, которые вовлечены в такого вида обучение, достичь существенных результатов относительно и знаний языка, и коммуникативных навыков. Особое внимание уделяется роли преподавателя относительно подготовки и реализации технологии Elevator Pitch во время образовательного процесса. В этом контексте анализируются психолого-педагогические условия, поскольку их надлежащее соблюдение может в значительной степени повлиять на рост уровня мотивации студентов, сделать более интенсивным процесс обучения иностранному языку, и улучшить учебное взаимодействие между преподавателем и обучающимися.

Ключевые слова: технология Elevator Pitch, обучение иностранному языку, интерактивная деятельность, иноязычная коммуникативная компетентность.

Актуальность публикации определяется тем, что изменения в экономической и политической сферах существенным образом отразились и отражаются на процессах имеющих место в системе образования. Система образования подверглась структурным и, как следствие, функциональным преобразованиям. Все эти изменения были направлены на то, чтобы выстроить целостку образовательного процесса, который позволил бы сформировать в стенах вуза личность профессионала, нацеленного на постоянное развитие в течение всей жизни, готового к ее постоянному обновлению.

Внимание ученых в области лингвистики и педагогики сконцентрировано на определении комплекса методов, средств, способов и условий, которые могут способствовать созданию продуктивного учебного взаимодействия в процессе обучения иностранному языку [1; 2; 3].

В связи со сложившимися реалиями последних десятилетий изменились подходы к обучению иностранным языкам в вузе. Обучение иностранным языкам в настоящее время характеризуется переходом от классического грамматико-переводного подхода обучения к коммуникативному [4, с. 126]. В обучении иностранному языку в процессе развития ключевых компетенций, коммуникативная является основополагающей, поскольку уровень её сформированности предопределяет позитивную реализацию иноязычной коммуникации в будущей жизнедеятельности студентов.

Развитие коммуникативной компетенции в неязыковом вузе базируется на внедрении профессионально ориентированного компонента в учебно-методическое содержание, поскольку таким способом создаются условия для трансформации учебно-познавательной деятельности в профессиональную [5, с. 80]. Моделирование ситуаций профессионального общения и погружение студентов в процесс актуализации иноязычных компетенций в заданных условиях способствует активному включению студентов в учебную деятельность, которая представляет модель возможной ситуации в будущем.

Развитию коммуникативной компетенции способствует применение активных методов обучения. Эти методы обучения направлены не на репродуктивную деятельность, их целью является вовлечение студентов в учебно-познавательную деятельность, в ходе которой происходит активизация когнитивной сферы обучаемых, их творческой продуктивной мыслительной деятельности. По мнению О.В. Сумцовой, «активные методы обучения – это методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся, они строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, характеризуются высоким уровнем активности учащихся» [6].

Наиболее эффективным в обучении иностранному языку является обучение взаимодействию студентов при выполнении речевой деятельности, то есть интерактивности. Применение интерактивных методов направлено на взаимодействие всех обучающихся. Педагог выступает активным участником учебного процесса, выступая в роли его организатора и координатора. Педагог и студенты считаются субъектами обучения, которое реализуется в рамках учебного процесса [7, с. 39]. Основными характеристиками интерактивного обучения рассматриваются:

- взаимодействие между преподавателем и студентами, направленное на передачу и усвоение конкретного знания, умения, навыка;
- групповая форма учебной деятельности;
- возможности сотрудничества;
- развитие рефлексивных навыков деятельности;
- активизация темпов учебных действий;
- усиление мотивации.

Учитывая вышеуказанное, в качестве интерактивного метода обучения иностранному языку, способствующего развитию коммуникативной компетенции, может рассматриваться короткая презентация в лифте, которая называется Elevator Pitch. Данный вид презентации можно отнести к разновидности ролевых игр, применяемых на занятиях. Особенностью данной кратковременной презентации является максимальное побуждение студента к речевой деятельности. Данная мини презентация (учитывается время пребывания коммуникантов в лифте), направлена на то, чтобы участники-коммуниканты быстро сориентировались в предлагаемой учебной ситуации для того, чтобы что-то представить, спросить, в чем-то убедить собеседника.

Применение Elevator Pitch в качестве интерактивного метода обучения предусматривает моделирование профессионально ориентированной ситуации, в которой студентам приходится имитировать профессиональное общение, спонтанно выстраивая модель своего речевого поведения. Любое речевое взаимодействие предполагает планирование логически выстроенного объема информации, которую адресант желает донести до адресата. Реализация задания на основе Elevator Pitch позволяет развить у студентов навыки формирования стратегии ведения коммуникативного взаимодействия, а профессионально заданная ситуация определяет направление предлагаемого речевого поведения. О.Я. Гойхман и Т.М. Надеина под речевой стратегией рассматривают «осознание ситуации в целом, определение направления развития и организация воздействия в интересах достижения цели общения» [8, с. 208].

Успешность выполнения студентами любого задания есть результат тщательной подготовки преподавателя к организации такого вида деятельности. Подготовительный этап работы обуславливает успешность реализации целей и задач, которые преподаватель наметил достичь в процессе введения любого метода обучения. Планирование реализации метода обучения предусматривает определение методических средств, приемов и психолого-педагогических условий, сопутствующих выполнению целей и задач, намеченных педагогом. Нами выделяются следующие психолого-педагогическими условия, влияющие на продуктивность учебной деятельности – создание благоприятной психологической атмосферы в группе, педагогическая поддержка, развитие внутренней мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Эмоциональный настрой студентов к участию в задаваемой ситуации коммуникативного общения предполагает создание благоприятных условий взаимодействия «педагог-студент». Педагог должен быть не только участником учебного процесса, выступающего в качестве консультанта в случаях незнания или недопонимания студентом каких-либо категорий и единиц языка. Чтобы изменить отношение студентов к учебной деятельности, педагог должен стать фасилитатором. Основной функцией фаси-

литатора является направленность его деятельности на то, чтобы вызвать интерес студентов к выполняемой ими учебной деятельности и побудить к коммуникативной активности. Кроме того, успех процесса обучения напрямую зависит от психологической атмосферы в группе, которую создает, контролирует и поддерживает сам преподаватель. Он, особенно при введении активных методов обучения, должен учитывать не только уровень лингвистической компетенции студентов, но и их психологический настрой при выполнении коммуникативных заданий (страх, неуверенность, устранимость от выполнения и т. д.).

Введение ситуации на основе Elevator Pitch является ключевым этапом в цепочке взаимосвязанных заданий основанных на представлении материала с учетом постепенного усложнения каждого последующего. Так, на первом этапе студентам предлагается изучить и проработать модели речевого поведения, характерные для подобных ситуаций профессионального общения. Далее студентам предлагаются задания, которые развивают и совершенствуют навыки формулировки вопросов и корректного ответа на них, учитывая тип вопроса и логическую последовательность речевого взаимодействия с партнером.

После выполнения вышеуказанных заданий студентам предлагается перейти к созданию и активизации ситуации, имитируя реальное общение в сфере профессиональной деятельности. Студентам раздаются карточки с ролями и задачами. Используя языковые средства, усвоенные ими, студенты должны решить предлагаемую задачу. На этом этапе происходит слияние репродуктивного и продуктивного. Студентам приходится создавать свои модели речевого поведения, активизируя работу сознания, одновременно осуществляя воспроизведение усвоенных языковых единиц, которые являются наиболее приемлемыми в конкретной ситуации. Как отмечает М.В. Мельничук, «навыки мышления высшего порядка выводят индивидуальный образовательный ресурс студента на качественно новый уровень, так как ориентируют на активное практическое применение знаний: студенты должны не только знать и понимать базовые концепции и принципы, но и быть в состоянии их активно использовать в академической и профессиональной деятельности» [9, с. 11].

Последний этап обучения с применением Elevator Pitch предполагает закрепление и контроль корректности ведения иноязычной коммуникации. До проведения ролевого взаимодействия студентам раздается бланк оценивания речевой деятельности студента в виде таблицы (assessment paper), в котором студенты незадействованные в конкретной ситуации фиксируют допущенные грамматические, лексические ошибки, нарушения логической последовательности представляемой информации, неадекватную реакцию на реплики. Анализ допущенных ошибок позволяет закрепить в памяти верный вариант употребления языковой единицы и сфокусировать внимание студентов на стратегии корректировки коммуникативных неудач, возникающих

в процессе иноязычного общения. Кроме того, студентам предлагается прокомментировать вероятность достижения коммуникативной цели инициатора коммуникативного общения, определить пробелы коммуникативных интенций и предложить свое решение проблемы, выразить свое мнение и сделать выводы.

Результатом применения Elevator Pitch в качестве активного способа обучения явились преодоление студентами боязни общения на иностранном языке и повышение мотивации к овладению коммуникативной компетенцией. Трудности ведения иноязычного общения лингвистами, психологами и педагогами определяются понятием «языковой барьер». Как правило, языковой барьер представляет собой в большей степени психологическую преграду, которая не позволяет студенту успешно осуществлять свои коммуникативные намерения. А.С. Восковская и Т.А. Карпова указывают на то, что психологический дискомфорт, испытываемый студентом, не позволяет поддерживать живое общение и обсуждать актуальные для студентов темы [10, с. 61]. В этой связи Elevator Pitch может рассматриваться как тренинг для преодоления языкового барьера.

В результате проведения заданий с использованием ролевой игры на основе Elevator Pitch на занятиях отмечается большая заинтересованность студентов в процессе его выполнения. Они настолько активно погружались в выполнение этого задания, что психологическая преграда, которая мешала некоторым студентам осуществить коммуникативное взаимодействие, была ослаблена. Игровая форма проведения этого упражнения позволила студентам быть более свободными в их речевом поведении.

В результате контрольных срезов, которые проводились до подготовительного этапа выполнения ролевой игры на основе Elevator Pitch и после завершения последнего этапа, у студентов повысился уровень иноязычной коммуникативной компетентности. Активной коммуникативной деятельности студентов способствовали отработанные на подготовительном этапе речевые клише, которые хотя и представляли репродуктивную презентацию, в контексте ситуации в ответе на реплику партнера преобразовывались в продуктивную мыслительную деятельность студента. Опрос студентов при помощи анкетирования показал рост мотивации к изучению иностранного языка. Студенты отмечали, что интерес к выполнению задания был вызван самой ситуацией общения, игровой формой выполнения задания, вовлеченностью всех участников группы.

Проведенное исследование подтверждает практическую значимость проведения занятий с применением Elevator Pitch как интерактивного метода обучения, поскольку при соблюдении всех методических и психолого-педагогических условий происходит повышение эффективности использования учебного времени, становится более продуктивным учебное взаимодействие между преподавателем и обучаемыми, повышается уровень иноязычной коммуникативной компетентности студентов.

Библиографический список

1. Добрынина Д.В. Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации интерактивной модели обучения. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2010; 5: 172 – 176.
2. Неживлева И.А. *Интерактивные методы обучения иностранному языку*. Available at: http://sociosphere.com/publication/conference/2011/91/interaktivnye_metodyobucheniya_inostrannomu_yazyku/
3. Обсков А.В. К проблеме организации интерактивного обучения иностранному языку в вузе. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012; Вып. 11 (126)/2012: 119 – 124.
4. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение, 1991.
5. Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д. *Контексты содержания образования*. Москва: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003.
6. Сумцова О.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических вузов при использовании активных методов обучения иностранному языку. *Молодой учёный*. 2012; 2(37): 297 – 298.
7. Панина Т. С. *Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Издательский дом «Академия», 2016.
8. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. *Речевая коммуникация*. Москва: Инфра-М, 2001.
9. Мельничук М. В. Традиционный императив и инновационная парадигма в контексте высшего образования. *Международный журнал экономики и образования*. 2016; Т. 2, № 4: 5 – 17.
10. Восковская А. С., Карпова Т. А. Психологические аспекты преподавания иностранного языка в вузе. *Международный журнал экономики и образования*. 2017; Т. 3, № 1: 55 – 66.

References

1. Dobrynina D.V. Innovacionnye metody obucheniya studentov vuzov kak sredstvo realizacii interaktivnoj modeli obucheniya. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; 5: 172 – 176.
2. Nezhivleva I.A. *Interaktivnye metody obucheniya inostrannomu yazyku*. Available at: http://sociosphere.com/publication/conference/2011/91/interaktivnye_metodyobucheniya_inostrannomu_yazyku/
3. Obskov A.V. K probleme organizacii interaktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku v vuzе. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; Vyp. 11 (126)/2012: 119 – 124.
4. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
5. Verbitskij A.A., Dubovickaya T.D. *Konteksty soderzhaniya obrazovaniya*. Moskva: RIC MGOPU im. M.A. Sholohova, 2003.

6. Sumcova O.V. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov tehniceskikh vuzov pri ispol'zovanii aktivnykh metodov obucheniya inostrannomu yazyku. *Molodoy uchenyj*. 2012; 2(37): 297 – 298.
7. Panina T. S. *Sovremennye sposoby aktivizatsii obucheniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij dom «Akademiya», 2016.
8. Gohman O.Ya., Nadeina T.M. *Rechevaya kommunikaciya*. Moskva: Infra-M, 2001.
9. Mel'nichuk M. V. Tradicionnyj imperativ i innovacionnaya paradigma v kontekste vysshego obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal 'ekonomiki i obrazovaniya*. 2016; T. 2, № 4: 5 – 17.
10. Voskovskaya A. S., Karpova T. A. Psihologicheskie aspekty prepodavaniya inostrannogo yazyka v vuze. *Mezhdunarodnyj zhurnal 'ekonomiki i obrazovaniya*. 2017; T. 3, № 1: 55 – 66.

Статья поступила в редакцию 01.04.18

УДК 378

Taran V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Training, South Federal University (Taganrog, Russia), E-mail: shulachka@mail.ru

MODERN HOLISTIC UNDERSTANDING OF THE WORLD. The characteristic feature of the modern science is found in the change of the object of investigation. The modern holistic understanding of the world from the point of view of scientists is revealed in approaching the world as an integral system. The subject, which is usually studied separately, is replaced by the system of its relations with other objects, with the environment as a whole, in which it manifests itself as a part of a whole, i.e. we speak about a systemic approach. Philosophy interprets the system as a set of elements, which are in relationships and links with each other and form a certain integrity and unity. The system method of investigation is the most general and wide-ranging way of studying both the real world of objects and phenomena, and their conceptual projection in cognition. In accordance with the holistic paradigm, the world is interpreted as a system.

Key words: system, complex, structure, fundamental principle, the universe, unity, holism, system approach, local, regional, global, studied object, components, multilevel system, part, reality, methodical and theoretical problems, science, aggregate, self-organizing reality.

V.A. Таран, канд. пед. наук., доц. каф. физвоспитания, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог, E-mail: shulachka@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ ХОЛИСТИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ МИРА

Особенность современной науки состоит в смене объекта исследования. Современное холистическое понимание мира с точки зрения ученых заключается в подходе к нему как целостной системе. Предмет, изучаемый сам по себе, заменяет система его отношений с другими предметами, с окружением как целым, в котором он проявляется в качестве его части, т. е. речь идет о системном подходе. Система трактуется философией как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность и единство. Системный метод исследования представляет собой наиболее общий и широкий способ исследования как реального мира предметов и явлений, так и их концептуального отображения в познании. В соответствии с холистической парадигмой, мир интерпретируется как система.

Ключевые слова: система, комплекс, структура, основополагающий принцип, Вселенная, единство, холизм, системный подход, локальные, региональные, глобальные, изучаемый объект, компоненты, многоуровневая система, часть, действительность, методические и теоретические проблемы, наука, совокупность, самоорганизующая реальность.

Холизм (от греч. holos – целое-согласно мистико-философской традиции, основанный на принципе подчинения всех частей чего-либо единому целому; в настоящее время один из основополагающих принципов теории систем), точка зрения, согласно которой мир рассматривается как всеохватывающая целостность, включая области психологической, биологической и физической действительности. Понятие холизма было введено Сметсом («Holism and Evolution», 1926) и развито Дж. Холдейном («The philosophical basis of biology», 1931 г.).

Система трактуется философией как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность и единство.

П.К. Анохин [1] дал следующее определение понятия «система»: «Системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношения приобретают характер взаимодействия компонентов на получение фиксированного полезного продукта».

Как подчеркивает Б.Ф. Ломов (Методологические и теоретические проблемы психологии. (М., 1984, с. 402.), холизм, системность и целостность – связаны неразрывно. Нужно только иметь в виду, что системный подход основан и на дифференциации изучаемого объекта, и на интеграции получаемых знаний. В соответствии с холистической парадигмой, мир интерпретируется как система. Ключевые понятия, раскрывающие целостность системы:

- мир как система, включая в себя локальные, региональные и глобальные подсистемы;
- мир как интегрированная система;
- мир как живая самоорганизующая система;
- мир как развивающаяся система.

Две парадигмы – холистическая и гуманистическая – не являются какими-то рядоположенными и ничем не связанными подходами к пониманию современного мира. Наоборот, они взаимно дополняют друг друга.

Особенность современной науки состоит в смене объекта исследования: предмет, изучаемый сам по себе, заменяет система его отношений с другими предметами, т.е. речь идет о системном подходе. В ясной форме она выступает у первых античных диалектиков Фалеса, Демокрита и Гераклита, а затем находит дальнейшее развитие у Сократа, Платона и Аристотеля [2].

Для системного метода характерно целостное рассмотрение определенной совокупности объектов – материальных или идеальных – при котором выясняется, что их взаимосвязь и взаимодействие приводят к возникновению новых интегративных свойств системы, которые отсутствуют у составляющих ее объектов. Любой объект или явление следует рассматривать как систему, функционирующую в определенной среде и взаимодействующую с другими объектами.

Структурой системы называют связь и взаимодействие между ее элементами, благодаря которым возникают новые интегративные свойства системы, отсутствующие у ее элементов. Каждая система в реальном мире взаимодействует с окружающими ее телами, явлениями и событиями, которые определенным образом влияют на протекающие в ней процессы.

В теории систем мы сталкиваемся с громоздкостью описания системы, с необходимостью использования сложного математического аппарата и возникающей проблемой определения самого понятия сложности.

При самоорганизации упорядоченные изменения системы вызываются внутренними силами и факторами, присущими ей.

Например, самоорганизация на рынке возникает в силу действия внутренних механизмов ценообразования, в результате которого появляется спонтанный порядок, выражающийся в равновесии между спросом и предложением. В отличие от этого, вмешательство государства в регулирование рынка, устранение возникающих недостатков является типичным примером организации, внешнего вмешательства в функционирование рыночной системы. Все реальные системы в природе и обществе являются необратимыми, т.е. содержат элементы скачка (перемены, перестройки, революции и т. д.) [3].

Обычно при изучении эволюции живых систем обращают внимание на изменения, которые происходят в процессе адаптации к окружающей среде. В Дарвиновской теории происхождения новых видов растений и животных главный акцент делался на среду, которая выступала в качестве определяющего фактора эволюции. Безусловно, внешние условия оказывают влияние на эволюцию, но это влияние, прежде всего, зависит также от характера и состояния самой системы, ее внутренней предрасположенности к таким изменениям. Любая система обладает способностью развиваться, адаптироваться к новым условиям окружающей среды путем генерации новых связей и даже элементов, которые обладают своими, локальными целями. Более того, система может эволюционировать только взаимодействуя с окружающей средой и поэтому, в свою очередь соответствующим образом влияет на те системы, которые образуют ее окружение. Следовательно, здесь обоснованно можно говорить не только об эволюции системы, но и окружающей ее среды [4].

Наряду с понятиями «системный метод» и «системный подход» существует понятие «системный анализ». Системный анализ (СА) получил широкое развитие как отдельная междисциплинарная научная дисциплина. Широкое применение (СА) нашла в экономических, информационных, технических, лингвистических, социальных и других типов задач. Системный анализ включает этап анализа системы, разработки модели системы, этапа принятия решений и реализации.

В ряде случаев при невозможности получения решения задачи при исходных условиях предлагаются следующие принципы [5,6]:

- 1) «Бритвы Оккама» – упрощение условий решения задачи и сведение ее к известной.
- 2) «Разделяй и властвуй» – разбиение сложной задачи на отдельные поддачи с возможностью последующей сборки.
- 3) Получение набора альтернативных решений вместо одного за счет введения дополнительных условий или параметров при недостатке и нечеткости исходных данных.
- 4) «Data mining» – использование интеллектуального анализа извлечения знаний.
- 5) Обобщение параметров при большом объеме исходных данных.
- 6) Использование методов эволюционного и классического моделирования для вариативного анализа ситуаций.

«Один из основных вопросов современной науки – это изучение взаимодействия части и целого. Он связан с проблемой совместной эволюции и её ускорения при объединении эволюционирующих частей, при этом способы самоорганизации не произвольны, а обусловлены нелинейными свойствами...» [7]. Немецкий философ Гегель (1770 – 1831):

- целое есть нечто большее, чем сумма частей;
- целое определяет природу частей;
- части не могут быть познаны при рассмотрении их вне целого;
- части находятся в постоянной взаимосвязи и взаимозависимости.

Блез Паскаль (1623 – 1662):

«...познать части без знания целого так же невозможно, как познать целое без знания его частей».

Одним из основных противоречий биологического познания является неадекватное понимание соотношения части и целого в живых системах. В истории биологии, а также на современном этапе ее развития нет другой теоретической и методологической проблемы, которая вызывала бы больший интерес и большую борьбу мнений.

Логико-гносеологическую основу противоречия механицизма и витализма составляет антиномичная трактовка соотношения части и целого, непонимание их диалектической связи – возведение в абсолют момента их противоположности, противоречия и игнорирование единства, взаимообусловленности и взаимоперехода. В результате получилось неадекватное, не-

истинное теоретическое воспроизведение реального противоречия между частью и целым в развитии биологических систем.

Антиномия части и целого составляет одну из важнейших методологических основ большинства, если не всех, современных биологических теорий. Дальнейшее успешное развитие их оказалось невозможным без преодоления указанных теоретических трудностей. Парадокс целостности является проблемой гносеологической, связанной с трудностями познания противоречивой природы соотношения части и целого. Во многих биологических теориях детерминация и развитие целостных систем были сведены в основном к двум противоположным взаимодействиям процессам: развитие от частей к целому и от целого к частям.

Противопоставление их сопровождается абсолютизацией каждого из них, в результате чего реальные противоречия между двумя путями познания целостности искусственно доводятся до неразрешимого парадокса: целое нельзя познать, не расчленив его части, поскольку они атрибуты целого, могут быть познаны лишь на основе знания о целом, а не путем деления последнего на части. Первая позиция была абсолютизирована механистическим материализмом, который явился методологической основой многих материалистических концепций в естествознании до возникновения марксистской философии. Вторая – была абсолютизирована идеализмом в философии и науке, который утверждал примат целого над частями: целое предшествует частям и существует независимо от частей, сущность целого идеальна [8; 9].

Парадокс целостности был центральной проблемой в борьбе материализма и идеализма по вопросу о категориях части и целого не только в философии, но и в других науках. В области биологии он находился в центре борьбы витализма (идеализма) и механицизма (материализма). Витализм признает лишь детерминацию целых частей. Трактовка витализмом и неовитализмом фактора целостности как нематериального, т. е. идеального по своей природе, есть следствие отрыва целого от частей, признания лишь односторонней зависимости частей от целого [10; 11].

Согласно первой концепции, целостность есть внутренняя причина саморазвития организма; согласно второй – целостность есть лишь условие саморазвития организма. Причиной саморазвития организма являются части, и потому детерминация живой системы совершается лишь от частей к целому.

Разумеется, рациональное разрешение парадокса целостности возможно не путем апеллирования к бессознательному, а только в сфере сознательного, на основе прежде всего правильной постановки проблемы.

Рациональное формулирование проблемы возможно не на путях метафизического принципа. Логико-гносеологический аспект этой проблемы заключается в уяснении того, каким образом в наиболее простейшем, элементарном и абстрактном исходном понятии науки можно наиболее полно отразить или выразить общие принципы, закономерности, составляющие предметную область данной теории.

Начало теории как элементарное понятие, в котором, тем не менее, в наиболее абстрактной полноте выражены закономерности её предмета, в гносеологическом плане есть результат редукции, сведения сложного к простому или аналитического его расчленения. Процесс восхождения от абстрактного к конкретному сопровождается не только редукцией, сведением, но и дедукцией, выводением категорий от простого всеобщего понятия к сложному [12].

«Нетрудно заметить, – пишет Э. В. Ильенков, – что дедукция по самой её форме соответствует представлению о развитии, о движении от простого, нерасчлененного, общего – к сложному, к расчлененному, к частному и особенному» [12].

Принцип единства элементарности и целостности в познании четко выражен в физиологии высшей нервной деятельности И.П. Павлова [13].

Чтобы исследовать организм с позиции, как говорил И.П. Павлов, естественнонаучного детерминизма, надо, прежде всего, установить, каким должно быть исходное понятие науки, которое наилучшим образом способствовало бы изучению организма как целого в чисто физиологическом аспекте. Подход Павлова к определению исходного понятия познания системы является теоретически вполне осознанным: начало науки как отражение самого элементарного, исходного пункта развития системы должно быть таким простым, что не должно нуждаться в объяснении с помощью другого явления. Таким понятием, по Павлову, является условный рефлекс.

Проблема редукционизма в свете соотношения целого и части. Эвристические рамки редукции очерчены уже ее гносеологической основой – анализом и индукцией. За пределами анализа и индукции познавательное значение редукции теряет свою силу. И здесь вступают в силу в качестве ведущего, определяющего момента познавательного процесса синтез и дедукция. Исходя из диалектики анализа и синтеза, индукции и дедукции, можно правильно определить место и роль редукции в познании. Поскольку анализом и индукцией не исчерпывается познавательный процесс, редукция носит ограниченный, относительный характер. Диалектика тем и отличается от метафизики механицизма, что правильно определяет границы применимости редукции как определенного метода. Противоположное понимание редукции, которое может быть названо механистическим, заключается в абсолютизации ее в качестве единственного метода познания. По существу механицизм абсолютизирует анализ в познании, причем в его эмпирической форме. Если диалектически понята редукция подчинена задаче теоретического познания, которая заключается в том, чтобы видимое, лишь выступающее в явлении движение сводить, редуцировать к действительному внутреннему движению, то механистический редукционизм сводит внутреннее, существенное отношение к внешнему, видимому на поверхности явлений движению.

Принцип единства элементарности и целостности должен быть важнейшим принципом редукции, он требует выделения такой исследуемой единицы, которая отражала бы в наиболее простом виде специфику сложного целого предмета. Существо дела, следовательно, сводится к теоретическому осознанию и

практическому применению следующего положения: до какого предела возможно и необходимо редуцирование сложного к простому?

Принцип «все во всем» был сформулирован еще древнегреческим философом Анаксагором. Признавая бесчисленное множество первоначал, Анаксагор в то же время считал, что в любом первоначале материи всегда присутствуют части или доли, порции всех других веществ. У Анаксагора подобная взаимосвязь всех вещей называлась принципом «универсальной смеси», который выражен наиболее четко в шестом фрагменте: «... во всем может заключаться все... Во всем имеется часть всего».

В принципе и в современной физике элементарных частиц высказываются аналогичные мысли. В силу взаимной связи и взаимной обусловленности элементов, образующих целостность, в каждом элементе – части целого – отражаются закономерности целого, т. е. «все во всем». Как видно, эта мысль не принадлежит исключительно современной физике, как иногда считают: «Мы видим, что современная физика дает возможность совершенно по-новому трактовать содержание понятия «состоит из...». Вселенная в целом может оказаться микроскопической частицей. Микроскопическая частица может содержать в себе целую вселенную. ...» [14]. Следует отметить, что многие позабыли что так называемые частицы это модель, абстракция (Нильс Бор), используемая для описания отношений в веществе, состоящем из атомов (4% всего вещества Вселенной, из которой обнаружено 2%).

Следует подчеркнуть важность подхода при исследовании, который известен под разными названиями – холистизм, взаимосвязанность, и наконец, системность.

Библиографический список

1. Анохин П.К. Избранные труды. *Кибернетика функциональных систем*. Москва: «Медицина», 1998.
2. Рожанский И.Д. *Анаксагор. У истоков античной науки*. Москва, 1972.
3. Садовский В.Н. *Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ*. Москва, 1974.
4. Рузавин Г.И. *Методология научного исследования: учебное пособие для вузов*. Москва: ЮНИТИ, 1999.
5. Орловский П.Н. *Системный Анализ (основные понятия, принципы, методология)*: учебное пособие. Том 1. Киев: Минобразования Украины, 1996.
6. *Синергетика. Труды семинара*. Том 4. Москва: Издательство МГУ, 2001.
7. *Системный анализ и принятие решений*. Словарь-справочник. Москва: Высшая школа, 2005.
8. Югай Г.А. *Диалектика части и целого*. Алма-Ата, 1965.
9. Юдин Б.Г. Целостность. *Философский словарь*. Под редакцией И.Т. Фролова. Москва, 2001.
10. Маркс К., Энгельс Ф. *Сочинения*. Т. 33.
11. Марков М.А. *О природе материи*. Москва, 1976.
12. Ильенков Э.В. *Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» Маркса*. Москва, 1960.
13. Павлов И.П. *Полное собрание сочинений*. Москва: Издательство АН СССР, 1951; Т. 3, кн. 2.
14. Ароянц Э.А., Горбачев В.В., Рыбаков Н.С., Харитонов А.С. *Проблема соотношения целого и части в контексте современной естественно научной парадигмы*. Москва, 2001; Вып. 2.

References

1. Anohin P.K. *Izbrannye trudy. Kibernetika funktsional'nyh sistem*. Moskva: «Medicina», 1998.
2. Rozhanskij I.D. *Anaksagor. U istokov antichnoj nauki*. Moskva, 1972.
3. Sadovskij V.N. *Osnovaniya obschej teorii sistem. Logiko-metodologicheskij analiz*. Moskva, 1974.
4. Ruzavin G.I. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: YuNITI, 1999.
5. Orlovskij P.N. *Sistemnyj Analiz (osnovnye ponyatiya, principy, metodologiya)*: uchebnoe posobie. Tom 1. Kiev: Minobrazovaniya Ukrainy, 1996.
6. *Sinergetika. Trudy seminar. Tom 4*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2001.
7. *Sistemnyj analiz i prinyatie reshenij*. Slovar'-spravochnik. Moskva: Vysshaya shkola, 2005.
8. Yugaj G.A. *Dialektika chasti i celogo*. Alma-Ata, 1965.
9. Yudin B.G. Celostnost'. *Filosofskij slovar'*. Pod redakciej I.T. Frolova. Moskva, 2001.
10. Marks K., 'Engel's F. *Sochineniya*. T. 33.
11. Markov M.A. *O prirode materii*. Moskva, 1976.
12. Il'enkov E.V. *Dialektika abstraktnogo i konkretnogo v «Kapitale» Marksa*. Moskva, 1960.
13. Pavlov I.P. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1951; T. 3, kn. 2.
14. Aroyanc E.A., Gorbachev V.V., Rybakov N.S., Haritonov A.S. *Problema sootnosheniya celogo i chasti v kontekste sovremennoj estestvenno nauchnoj paradigmy*. Moskva, 2001; Vyp. 2.

Статья поступила в редакцию 15.03.18

УДК 373.31

Topilina I.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Taganrog Institute n.a. A.P. Chekhov (Taganrog, Russia),
E-mail: topilina2003@mail.ru

FACTORS AND CONDITIONS OF FORMATION OF COGNITIVE SELF-ASSESSMENT OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS. The article reveals a problem of the formation of cognitive self-assessment of younger schoolchildren associated with the development of the child's personality, his creativity, which allows to activate the process of educational activity. The development of self-esteem of the student is as two interrelated phases: pre-achievement and genuine self-esteem, which parameters include matching yourself and others, external evaluation and judgment. For everyone, this process takes place at an individual pace, under the influence of the school, teachers, parents. However, often it has a spontaneous appearance, and, as a result, there are distortions of self-esteem: its overstatement at the beginning of training and understatement in high school. It leads to inadequate behavior of the

pupil, can cause the raised anxiety, violation of stress resistance and disadaptation in society. School and teachers should help the child to develop a hierarchy of values, with a high priority of knowledge, there is an understanding of their own actions, successes and failures. The criteria for self-assessment of schoolchildren are disclosed as a continuous and creative process, which the school can influence effectively. The presented material makes it possible to conclude that the formation of self-assessment of the student takes place at an individual pace, depends on the knowledge and professionalism of the teacher, which helps to form the self-assessment of the student, directs its development in the course of educational activities.

Key words: primary school, cognitive self-assessment, educational activity, independence.

*И.И. Топилина, канд. пед. наук, доц. Таганрогского института имени А.П. Чехова, г. Таганрог,
E-mail: topilina2003@mail.ru*

ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрывается проблема формирования познавательной самооценки младших школьников, связанной с развитием личности ребёнка, его креативности, позволяющей активизировать процесс учебной деятельности. Развитие самооценки школьника проходит как два взаимосвязанных этапа: предсамооценка и подлинную самооценку, параметры которых включают сопоставления себя и других, внешние оценки и суждения. Для каждого этот процесс проходит в индивидуальном темпе, под воздействием школы, учителей, родителей. Однако часто он имеет стихийный вид, и, как следствие, появляются искажения самооценки: её завышение в начале обучения и занижение в старших классах. В дальнейшем это ведет к неадекватности поведения ученика, может вызвать повышенную тревожность, нарушение стрессоустойчивости и дезадаптацию в обществе. Школа и учителя должны помочь ребенку выработать иерархию ценностей, с высоким приоритетом знаний, имеется понимание собственных действий, успехов и неудач. Критерии самооценки школьников раскрыты как непрерывный и творческий процесс, на который школа может влиять эффективно. Представленный материал позволяет сделать вывод, что формирование самооценки школьника проходит в индивидуальном темпе, зависит от знаний и профессионализма учителя, который помогает формированию самооценки школьника, направляет ее развитие в ходе учебно-воспитательной деятельности.

Ключевые слова: начальная школа; познавательная самооценка; учебная деятельность; самостоятельность.

Проблема формирования познавательной самооценки младших школьников во многом определяется гуманизацией обучения, признанием прав ребенка на свою индивидуальность, разностороннее развитие, самостоятельность, креативность. В государственных образовательных стандартах к показателям эффективности образования относят уровень развития самосознания, готовность к саморазвитию, высокую социальную и профессиональную мобильность. Школа, помогая адаптироваться ребенку в быстро меняющемся мире, учит оценивать себя, формировать осознанные познавательные действия.

Во второй половине XX века условиями формирования самооценки школьника стали активно заниматься отечественные (К.А. Абульхановой-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.И. Липкина и др.) и зарубежные (Р. Бернс, У. Джеймс, А. Маслоу, К. Роджерс и др.) исследователи. Большинство из них рассматривают самооценку в контексте формирования личности, через принятые специальной подготовкой педагога ценности, специфику индивидуальности, уровень развития самосознания, например:

- в поле становления моральных качеств, притязаний, направленности личности (Б.Г. Ананьев, О.А. Белобрыкина, Д.В. Ольшанский, В.В. Рылова, Л.Ю. Фомина, О.Г. Холодкова, Д.Б. Эльконин);
- при выявлении связи самооценки с учебной деятельностью, мышлением, саморегуляцией, рефлексивными свойствами личности и самоконтролем (Л.Г. Бортникова, Е.Н. Рябышева, Д.А. Тарова, А.Т. Фаттулаева);

В трудах Л.С. Выготского отмечено, что самооценка ребенка начинается формироваться с семилетнего возраста. В данный период она развивается через учебную деятельность и определяется новой позицией ученика и новым психическим образованием – рефлексией, которой ребенок начинает активно овладевать [1]. В младшем школьном возрасте он приобретает большой объем знаний о себе и других. К середине начальной школы у него проявляются все виды самооценки (адекватная устойчивая, завышенная устойчивая, неустойчивая в сторону неадекватного завышения или занижения) [2].

Б.Г. Ананьев представляет самооценку человека в прямой зависимости от окружающей среды, где важную роль играют коллектив учащихся и педагоги. Чужие мнения о себе усваиваются младшим школьником осмысленно подлинной самооценке; его самооценка проходит идентичное развитие, что и самосознание. В этом процессе, следуя Б.Г. Ананьеву, можно выявить два этапа [3]:

Первый этап – осознание «Я» (предсамооценка) – младший школьник сравнивает себя с другими, пытается познать себя, через первоначальную оценку своих личностных качеств, поступ-

ков, результатов деятельности. Зачастую самооценка ребенка это отражение внешней оценки, которую дали его поступкам или качествам учителя, родители, друзья.

Второй этап – подлинная самооценка – развитие комплексного видения, включающего в себя самооценку внешних действий, внутренних состояний и личностных качеств.

Оба эти этапа взаимосвязаны. Познавательная самооценка ученика формируется на основе предсамооценки и подлинной самооценки в процессе общения и деятельности, в ходе сравнительных сопоставлений себя и других, внешних оценок и суждений со стороны.

В современной педагогике нет единых взглядов на природу, механизмы, функции познавательной самооценки, однако место самооценки в структуре учебной деятельности определено. Так, продолжая развитие идей отечественных ученых, А.В. Хуторской [4], предлагает моделировать процесс учебной деятельности школьника с учётом функции оценки и самооценки, что должно отразиться в создаваемых учебниках и учебно-дидактических материалах. Отмечается значение специальной готовности педагога, наличия у него специфических целевых установок, практической, теоретической и психологической готовности к формированию условий, в которых возможно адекватное развитие процесса самооценивания у младших школьников.

К сожалению, существующие исследования о формировании самооценки в ходе школьного учебно-воспитательного процесса не дают путей устранения существующих противоречий:

- 1) между современными педагогическими наработками в области самооценки и недостаточной изученностью познавательной стороны самооценки, особенно у младших школьников;
- 2) между требованиями учебно-воспитательного процесса к обязательному формированию познавательной самооценки для эффективного обучения младшего школьника и малой разработанностью проблемы формирования самооценки в данном возрасте;

- 3) между теоретической разработанностью проблемы на уровне стандартов и практической не готовностью участников педагогического процесса к формированию познавательной самооценки в младшем возрасте.

Необходимо отметить, что формирование познавательной самооценки школьника происходит в индивидуальном темпе, под воздействием учителей, одноклассников, родителей. Вместе с тем, в большинстве случаев в начальной школе эта самооценка формируется стихийно, т. к. педагоги не имеют единой системы ее формирования. Это приводит к тому, что большинство первоклассников имеют завышенную самооценку, а к окончанию обучения в начальных классах – возрастает число детей с заниженной самооценкой, что сохраняется далее на последующих

ступенях их обучения в школе. Неадекватность самооценки в средних и старших классах приводят к усилению тревожности и неустойчивости поведения учащихся в стрессовых ситуациях. В связи с этим, представляется необходимым выявить специфику, сущность и условия формирования познавательной самооценки младшего школьника. Нужно определить психолого-педагогические условия, способствующие формированию адекватной познавательной самооценки учеников, как целенаправленного процесса, который придает оформленность содержанию самооценочных действий и вносит изменения в качество оценочных операций, оценочную деятельность и общую самооценку учащегося.

Для каждого возрастного этапа развития детей характерна своя ведущая деятельность, которая является наиболее продуктивной для формирования самооценки. Так, учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте. В ней познавательная самооценка является интегративной составляющей, она объединяет эмоциональный, познавательный и регулятивный элементы и проявляется в способностях, результативности познания, в деятельности по освоению содержания образования. Познавательная самооценка младшего школьника – это самостоятельная оценка способности, усвоения и применения знаний. Реализация данного процесса происходит на когнитивном уровне, и познавательная самооценка выступает механизмом самосовершенствования, показателем компетентности, понимания школьником роли знаний. Чем выше оценено знание в иерархии ценностей младшего школьника, тем выше мотивация познавательной самооценки, а также понимание собственных успехов и неудач через познание особенностей других, сравнение, дифференциацию, самоанализ.

В последние десять лет у современных учащихся появились ценности, которых не было ранее. Так, например, возникли ценности «жизни», «независимости», «собственного стиля». Об этом пишет в своих исследованиях К.С. Дивисенко [5]. Изменение ценностных ориентаций школьников, повлияло на их сознание, в котором произошла смена ориентиров в сторону общения, активной жизненной позиции, ориентации на образование, здоровьесбережение, адаптацию в меняющемся мире. Таким образом, формирование познавательной самооценки тесно связано формированием системы ценностей личности школьника. Ценности и собственная оценка действий, следовательно, и самооценка тесно взаимосвязаны. Формирование познавательной самооценки младших школьников зависит от ценностных ориентиров личности учащихся привитых в школе, семье, ближайшем окружении.

Самооценочная деятельность во многом творческий процесс. В овладении приемами познавательной самооценки помогают: восприятие, ознакомление, упражнение, перенос. Ребенок учится самостоятельно выбирать критерии, эталоны, подходит к оценке вариативно. Формирование самооценки в младшем школьном возрасте утверждает нас в мысли о благоприятности данного периода, т. к. на самооценку младшего школьника можно результативно воздействовать и эффективно ее изменять, что трудно произвести с взрослым человеком. Самооценка учащегося начальной школы начинает отражать его представления о будущем и себе в перспективе. Для его познавательной самооценки характерно наличие двух видов результативности:

- индивидуальный результат, который возникает при самостоятельном сравнении собственных успехов с ранее имеющимися (индивидуальная норма) и стремление улучшить свои результаты в какой-то временной перспективе (ориентация на развитие);
- социальный результат – как сравнение результатов, полученных кем-то другим, и сопоставление собственных результатов с результатами внутри социальной группы в течение определенного времени.

Чтобы правильно выявить факторы формирования познавательной самооценки младшего школьника необходимо обратить внимание на факторы формирования самооценки, в том числе и в учебной деятельности, поскольку самооценка выступает всеобъемлющей по отношению к познавательной самооценке. В современной литературе факторы самооценки разделяют на объективные (внешние), не зависящие от человека, и субъективные (внутренние), выраженные через индивидуальные проявления. Объективные факторы это макрофакторы, определяемые историческим периодом, общественными ценностями и потребно-

стями, и микрофакторы, заложенные в укладе жизни конкретной социальной группы, специфике школы, организации учебно-воспитательного, стиле общения, профессионализме и творчестве учителя. К субъективным – следует отнести факторы, реализуемые через отношения ребенка к себе, к родителям, к учителю, одноклассникам.

Конкретизация факторов формирования познавательной самооценки младшего школьника направляет нас исследовать условия, которые создает образовательное учреждение для овладения базовыми познавательными действиями (сопоставление, сравнение, анализ, обобщение, моделирование, прогнозирование, перенос), а также психологическую комфортность обучения, положительный эмоциональный фон, позитивные формы взаимодействия. Педагогический аспект условий представляет собой обстоятельство, способствующие формированию познавательной самооценки как составляющей учебной деятельности. При рассмотрении условий формирования познавательной самооценки младшего школьника, возникает необходимость выяснения психологических и педагогических форм стимулирования процесса обучения, который дает ученику возможность взаимодействия с его субъектами целенаправленно и результативно. Адекватная самооценка школьника это вектор целенаправленной педагогической работы учителя, которая помогает ученику правильно оценить свои силы, способности, таланты и в дальнейшем развить их, применить на практике, с пользой реализовать в социальной жизни.

Целенаправленная работа по формированию условий познавательной активности ребенка помогает изменить характер отношений между учителем и учащимися, перестроить методическую систему работы, усовершенствовать содержание начального образования, сформировать готовность учащегося к плодотворной учебной работе. Для обучения этим приемам необходима личностно-ориентированная среда обучения и организация самооценочной деятельности, подготовка учителей и целенаправленная работа с родителями, создание ситуаций успеха в процессе организации учебной деятельности и организация контроля. Также важно наличие форм учебной самостоятельности школьника и рефлексивная деятельность в учебе, самооценке и развитии.

Учитывая то, что познавательная самооценка является целью обучения и воспитания, учителю в своей практической учебно-воспитательной деятельности необходимо опираться на системный, личностно-деятельностный, компетентностный подходы. Системный подход позволяет учителю систематизировать работу и объединить такие категории как познавательная деятельность, ценности, внешние оценки в целостном самооценочном личностном новообразовании учащегося. Личностно-деятельностный подход помогает сформировать познавательную самооценку в педагогических условиях школы на основе организации интенсивной, постепенно усложняющейся учебной деятельности учащихся, главным критерием успешности которой выступают усвоенные знания, умения, навыки, способы действия как основа развития когнитивной, эмоциональной, регулятивной сфер личности через формирование основных компонентов познавательной самооценки. Для компетентностного подхода характерно наличие соответствия требований, критериев и стандартов в определенных областях деятельности, обладание необходимыми знаниями, наличие способностей к уверенному достижению результатов и полному овладению ситуацией по формированию познавательной самооценки учащимся. Компетентностный подход формирует познавательную самооценочную компетенцию как залог развития у учащихся способностей к самостоятельному решению проблем в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта.

Таким образом, являясь личностным новообразованием в развитии ребенка младшего школьного возраста, познавательная самооценка отражает соотношение его познавательной деятельности с эталоном обучения, ценностями и внешними оценками. Правильно сформировать познавательную самооценку в начальной школе возможно:

- определяя единство субъективных и объективных факторов саморазвития и оценки личности;
- реализуя учебно-воспитательный процесс на основах целеустремленности, коммуникативности, преемственности и управляемости;
- учитывая возрастные и индивидуальные особенности учащихся;

- развивая личностные качества младшего школьника в учебной деятельности на основе содержательного обогащения структурных элементов преподаваемых дисциплин;
- при соблюдении и постепенной реализации трех этапов данного процесса: первоначального преобладания эмоциональ-

ного элемента; постепенного увеличения роли когнитивного и регулятивного элементов; дальнейшего углубления познавательной самооценки через расширение информативного поля за счет усиления собственной оценочной деятельности и оценок, принятых со стороны.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: АСТ, Астрель, Люкс, 2015.
2. Липкина А.И. *Самооценка школьника*. Москва, 2014.
3. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер, 2015.
4. Хуторской А.В. *Современная дидактика: учебник для вузов*. Санкт-Петербург: Питер, 2014.
5. Дивисенко К.С. Динамика ценностей школьников. *СОЦИС*. 2008; 8.

References

1. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: AST, Astrel', Lyuks, 2015.
2. Lipkina A.I. *Samoocenka shkol'nika*. Moskva, 2014.
3. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2015.
4. Hutorskoj A.V. *Sovremennaya didaktika: uchebnik dlya vuzov*. Sankt-Peterburg: Piter, 2014.
5. Divisenko K.S. Dinamika cennostej shkol'nikov. *SOCIS*. 2008; 8.

Статья поступила в редакцию 31.03.18

УДК 371.322

Topilina N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Taganrog Institute n.a. A.P. Chekhov (Taganrog, Russia), E-mail: ntv2307@list.ru*

DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTERESTS OF PUPILS IN PRIMARY CLASSES BY MEANS OF PROJECT ACTIVITIES.

The article reveals the problem of formation of cognitive interests of primary school students through project activities. Designing as a form of educational activity is an effective way to develop knowledge, skills, personal achievements, individual vision in solving educational problems. Didactic essence of the design approach is creative and constructive principles in obtaining knowledge that influences the development of cognitive interest, through the acquisition of practical action and thinking nature, the ability to consciously distinguish the problem situation, to define possible ways of solving, to build and to implement that plan. Considering the development of cognitive interests in the course of project activities among primary school students, it is necessary to take into account its stages, which are expressed in the degree of independence of the project; in the ability to work in a group; in the practical use of subject knowledge, skills and abilities; in the meaningfulness of the information used in the project. Project activity in primary school is always a joint activity, developing the cognitive interests of primary school students, aimed at creativity and achieving a specific result.

Key words: elementary school; education; educational interests; project activities.

Н.В. Топилина, канд. пед. наук, доц. Таганрогского института имени А.П. Чехова, г. Таганрог, E-mail: ntv2307@list.ru

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается проблема формирования познавательных интересов школьников младших классов через проектную деятельность. Проектирование, как форма учебной деятельности, является эффективным способом развития знаний, умений и навыков, личностных достижений, индивидуального видения в решении учебных задач. Дидактическая суть проектного метода определяется его творческим и конструктивным началами в получении знаний, что оказывает влияние на развитие познавательного интереса, через овладение действиями практического и мыслительного характера, способность осознано выделить проблемную ситуацию, определить возможные способы ее решения, построить и реализовать намеченный план. Рассматривая развитие познавательных интересов в ходе проектной деятельности у учеников начальных классов, необходимо учитывать ее этапы, которые выражены в степени самостоятельности выполнения проекта; в умении работать в группе; в практическом использовании предметных знаний, умений и навыков; в осмысленности примененной в проекте информации. Проектная деятельность в начальной школе всегда совместная деятельность, развивающая познавательные интересы школьников младших классов, направленная на творчество и достижение конкретного результата.

Ключевые слова: начальные классы; обучение; познавательные интересы; проектная деятельность.

В современном образовании происходят серьезные изменения на уровне методологии и дидактики обучения, изменяются стандарты и критерии качества образовательного процесса, пересматриваются технологии обучения, воспитательные акценты переносятся на формирование личности, способной к самостоятельному продуктивному мышлению, применению знаний в ситуациях выбора. Проектирование, как форма учебной деятельности, является эффективным способом развития знаний, умений и навыков, личностных достижений, индивидуального видения в решении учебных задач.

Включению проектной деятельности в учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения, проблематике проектирования в школе, конкретизации его роли в формировании интеллектуальных основ личности и ее творческих начал посвящены работы В.П. Беспалько, А.Л. Блохина, О.В. Брыковой, О.Б. Волжиной, В.В. Давыдова, А.Н. Джуринского, Н.А. Забелиной, А.Д. Климовой, И.В. Никитиной и других. Вместе с тем их

работы не дают точного представления о потенциальных возможностях проектной деятельности в развитии познавательного интереса младших школьников. В тоже время, проведенный нами аналитический обзор педагогических исследований показывает, что метод проектов активизирует познавательную деятельность, развивает творческие способности младших школьников, увеличивает их мотивацию к учебной деятельности, стимулирует самостоятельные формы работы. Дидактическая суть проектного метода определяется его творческим и конструктивным основаниями, которые формируют умения учащихся моделировать процесс получения знаний по необходимой траектории, развивать познавательные умения в решении учебных задач. Метод проектов включает репродуктивную и продуктивную деятельность, объединяет формальное знание и практический опыт [1]. Первоначально концептуальным основанием учебных проектов являлась личностно ориентированная модель образования, обоснованная в 80-х годах XX века Е.В. Бондаревской,

А.Н. Леонтьевым, Г.Н. Сериковым, И.С. Якиманской и апробированная такими педагогами-новаторами, как: Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов. Неповторимая личность учащегося явилась системообразующим фактором их метода.

В работах П.А. Маслова [2] проектная деятельность – это совместная познавательная, творческая деятельность, направленная на самостоятельные достижения учащимися поставленных познавательных задач, удовлетворение познавательных потребностей, самореализацию. М.В. Чанова [3] придает проектированию в школе элемент проблемности, когда активизируется самостоятельная, творческая деятельность учащихся по созданию конкретного учебного продукта. Н.В. Матяш [4] характеризует проектную деятельность как форму учебно-познавательной активности школьников, при наличии обязательной мотивации достижения и сознательно поставленных целей по реализации творческих проектов, что обеспечивает единство и преемственность различных сторон процесса обучения.

Младшие школьники участвуют в проектной деятельности, выстраивая комплексные учебные действия, как самостоятельные субъекты, решающие учебно-познавательные проблемы, завершающиеся созданием продукта при эмоциональной, регулятивной и инструктирующей поддержке взрослого. Проектная деятельность оказывает влияние на развитие познавательного интереса, что выявляется через степень овладения учеником действиями практического и мыслительного характера: осознано выделить (осознание) проблемную ситуацию, сформулировать проблему, определить возможные способы решения проблемы, построить и реализовать намеченный план, представить продукт проектной деятельности [5]. Помогая ученикам, учитель может брать на вооружение арсенал педагогических принципов: мотивации, сотрудничества, самодетальности.

Проектная деятельность, по сути, трудна для младшеклассников, при ее реализации они могут столкнуться с рядом сложных моментов. Среди них трудность выявления ведущей и промежуточной целей и задач; сложность выбора путей решения поставленных задач и аргументации выбора; непривычность к самостоятельной деятельности; неумение корректировки деятельности с учетом промежуточных результатов; отсутствие опыта объективной оценки процесса и результата проектирования. Эти моменты преодолеваются учителем при правильной организации проектной деятельности в процессе работы над каждым ее этапом. Следовательно, правильно организованная проектная деятельность, состоящая из этапов целостной структуры учебных действий, обеспечивает максимальное достижение поставленных целей в конкретных учебных условиях. Участие педагога на разных этапах проектирования различно. На первых этапах это роль предоставляющего информацию и контролирующего ее переработку, а на последних этапах – роль консультанта, организатора и помощника. Педагог имеет возможность дифференциации и индивидуализации в работе с детьми, особенно это выражается в выборе сложности заданий по проектированию. Рассматривая развитие познавательных интересов в ходе проектной деятельности у учеников начальных классов, необходимо учитывать ее этапы.

Подготовительный этап – планирование тематики проектной деятельности в годовой перспективе. Составляются 20 – 25 тем, подходящих для индивидуальной или групповой работы по проектированию. Темы дифференцируются по уровню сложности. На данном этапе формулируются цели предстоящей проектной деятельности, планируются учебные результаты, составляется алгоритм работы и этапов деятельности. Подготовительный этап – это организационная деятельность учителя, который формирует педагогические условия, создает активную развивающую среду, используются необходимые технические средства, выстраивая положительные межличностные отношения, адекватные поставленным целям. Важно чтобы на данном этапе были сформулированы задачи понятные и принимаемые к действию учащимися начальных классов. Основные компоненты организационной деятельности преподавателя, на этом этапе направлены на развитие познавательных интересов младших школьников. Например, совместная с учащимися формулировка проблемы; постановка вопроса, стимулирующего познавательный интерес, что в дальнейшем приводит к диалогическим формам работы и дискуссиям; акцентирование приемов познавательной активности; применение работы в группах и парах; использование целенаправленных ошибок для того, чтобы у ребят возникло

размышление вслух; предоставление времени на самостоятельное обдумывание.

На следующем этапе – целеполагания – зарождается замысел проекта. Это старт проекта. Педагог продумывает соотношение цели проекта с потребностями детей, поясняет, зачем необходимо проектирование, что оно значит в учебном и социальном процессе, на какие вопросы может быть направлено и какие проблемы помогает решить. Дети раскрывают для себя мир творчества и науки, одновременность познания и поиска нового. Младшим школьникам необходимо раскрыть результат, к которому стремится группа, ориентируя на реалистичность и достижимость желаемого. Целеполагание предполагает выбор объекта проектирования, и детям нужно помочь выбрать небольшие по объему работы, которые можно выполнить в группе, т. к. навыки самостоятельной работы у них еще недостаточно развиты. Анализируя проектную цель можно применять методы:

1. Мозгового «шторма» для активизации творческой деятельности младших школьников в коллективе. Данный метод стимулирует развитие конструктивной взаимопомощи, при групповой работе развивает умения выслушивать ответы других и относиться к ним критически и в тоже время креативно.

2. Метод аналогий, который в работе с младшими школьниками используется частично и предполагает выдвижение гипотез на поставленную проблему. Фантастические аналогии, игровые аналогии, личностные аналогии – все эти формы стимулируют познавательный интерес ребят в проектной деятельности.

3. Метод моделирования помогает научиться самостоятельно строить модели решения задач, с помощью рисунков, графики вырабатывать новые системы обозначений. Младшие школьники в ходе самостоятельного моделирования развивают способности к пониманию более сложных мыслительных операций, созданию идеальных предметных сред.

4. Метод фокальных объектов. Выбирается некий фокальный объект и несколько случайных объектов со своими признаками и характеристиками. К фокальному объекту добавляются признаки и характеристики случайных, полученное сочетание развивается путем свободных ассоциаций.

5. Метод каталога. Ученики составляют историю или сказку по предложенным учителем вопросам. Итоговое произведение может анализироваться и подвергаться продуктивной проектной деятельности.

Используя различные методы на этапе целеполагания, младшие школьники учатся сопоставлять свои возможности и с требованиями, выбирать из множества целей одну, но самую актуальную для группы. Развитие познавательных интересов на данном этапе способствует самодиагностика, производимая с помощью наводящих вопросов педагога. Также интерес стимулируют творческие задания, дискуссии, конкурсы на лучшую идею, экскурсии, беседы, анализ иллюстраций на заданную тему, дидактические игры.

Этап организации планирования. На данном этапе работа может проходить в форме игры или специально подготовленного урока. Планирование необходимо для детального выбора всех инструментов и приспособлений, от этапов и критериев качества, критериев коррекции предстоящего проектирования (учитель). Планирование направлено на описание внешнего вида, цвета, формы, замысла, фактуры поделки или предмета проектирования (учащиеся). Ребята совместно с учителем планируют содержание и последовательность операций, моделируют путь и способы получения желаемого образца. Познавательный интерес учащихся на данном этапе поддерживается за счет бесед и поощрений.

Этап проектирования нацеливает учеников на реализацию проекта. Присутствуют формы активного самоконтроля, которые помогают корректировать свои действия в соответствии с планом. Наиболее эффективные формы реализации – деловая игра и самостоятельная работа. На данном этапе проектирования познавательные интересы младших школьников реализуются через действия в коллективе, активную позицию, мотивацию к совместной продуктивной деятельности, саморегуляцию и самоконтроль.

Этап рефлексии – помогает сопоставить конечный результат деятельности с намеченной в начале целью, а также произвести самооценку и взаимооценку своей работы. Ученики подвергают ее анализу, определяя степень достижения цели, общие и частные результаты. Учитель совместно с детьми также проводит анализ и самостоятельно анализирует собственную педагогическую работу. Учащиеся оценивают визуальный результат, а

учитель – педагогический: уровень приобретенного опыта исследовательской работы, наличие новых знаний, умений и навыков, наличие самостоятельности. Проведенная работа анализируется младшими школьниками, они учатся понимать насколько была достигнута поставленная цель и какой получен результат. Младшие школьники учатся видеть свою работу через оценку других людей, получая похвалу или пожелания доработать что-либо. Познавательные интересы младших школьников на данном этапе выражены в степени самостоятельности выполнения каждого этапа проекта; в умении работать в группе, четко выполняя свою роль; в практическом использовании предметных знаний, умений и навыков; в степени осмысленности примененной в проекте информации; в уровне сложности использования творческих методов учебной работы; в оригинальности идеи и способов разрешения проектной проблемы; в творческом подходе к подготовке презентации.

Коррекционный этап. На данном этапе производятся выводы и даются рекомендации по ошибкам, сделанным в работе. Учащиеся учатся понимать, что необходимо изменить и какие изменения могут улучшить проектный результат.

Организуя проектную деятельность в начальной школе необходимо учесть большие временные, информационные и ресурсные затраты. Проектные формы работы в начальной школе можно развивать не только в процессе непосредственного про-

ектирования, но и на уроках поэлементарно. Учитель должен разработать поурочные организационные формы и методы учебной работы, стимулирующие поисковую, познавательную деятельность и интересы учащихся. Это стимулы к самостоятельным познавательным действиям, они активируют личностное развитие ребят. Учебный процесс придает познавательным интересам мотивацию учения, формирует их как устойчивые качества личности учащегося, направленные на приобретение знаний и способов познавательной деятельности.

Для младшего школьного возраста свойственны дифференцированные, устойчивые и действенные познавательные интересы. Развить познавательный интерес младших школьников можно успешно развивать через деятельность, имеющую практическую направленность, позволяющую ребенку войти в проблемную ситуацию, воздействующую на его интеллект, волю, эмоции, чувства, желания и действия. Проектная деятельность в начальной школе всегда совместная деятельность, направленная на учебно-познавательный процесс, творчество, игру, имеющие общую цель, эффективные методы и способы своего проявления, направленные на конкретный результат. Организация проектной деятельности в начальной школе представляет собой целостную структуру, которая приносит максимальную пользу для формирования познавательного интереса ребят и их творческой активности.

Библиографический список

1. Блохин А.Л. *Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология*: Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2005.
2. Маслов П.А. Проектная деятельность как условие самореализации младших школьников на уроках технологии. *Духовно-нравственное воспитание в пространстве современного образования*. Волгоград: Издательство ВГИПК РО, 2007; Вып. 5.
3. Чанова М.В. Приобретение учащимися опыта творческой деятельности при использовании метода проектов в обучении географии. *Научно-методическое партнерство в сфере образования*: Материалы III Региональной научно-практической конференции, 15 ноября 2005 г. Новосибирск: НГУЭУ, 2006.
4. Матяш Н.В. *Проектная деятельность младших школьников: книга для учителя начальных классов*. Москва: Вентана-Граф, 2013.
5. Кузина А.Ю. *Развитие у старших дошкольников познавательного интереса к истории предметного мира в проектной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009.

References

1. Blohin A.L. *Metod projektov kak lichnostno-orientirovannaya pedagogicheskaya tehnologiya*: Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2005.
2. Maslov P.A. *Proektnaya deyatel'nost' kak uslovie samorealizatsii mladshih shkol'nikov na urokah tehnologii. Duhovno-nravstvennoe vospitanie v prostranstve sovremennogo obrazovaniya*. Volgograd: Izdatel'stvo VGIPK RO, 2007; Vyp. 5.
3. Chanova M.V. *Priobretenie uchashchimisya opyta tvorcheskoy deyatel'nosti pri ispol'zovanii metoda projektov v obuchenii geografii. Nauchno-metodicheskoe partnerstvo v sfere obrazovaniya*: Materialy III Regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii, 15 noyabrya 2005 g. Novosibirsk: NGU'EU, 2006.
4. Matyash N.V. *Proektnaya deyatel'nost' mladshih shkol'nikov: kniga dlya uchitelya nachal'nykh klassov*. Moskva: Ventana-Graf, 2013.
5. Kuzina A.Yu. *Razvitiye u starshih doshkol'nikov poznavatel'nogo interesa k istorii predmetnogo mira v proektnoy deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2009.

Статья поступила в редакцию 31.03.18

УДК 378.022:81'27
811.161.1+81'38

Abrosimova A.V., senior teacher, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia),

E-mail: abrosimova@corp.nstu.ru / eyx276@yandex.ru

Kolesnikova N.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia),

E-mail: nkolesnikova@corp.nstu.ru

SPEECH GENRE OF "REPORT" AND ITS VARIANTS (LINGUODIDACTICAL ASPECT). The article considers an issue of "report" genre and its professional and training variants. The originality of the study refers to the presentation of a comparative analysis results of genres of professional and educational reports in the context of their communicative goals, genre forming features, referring to definite functional substyle and professional sublanguage. At the end of the article, the similar and distinctive features of professional and educational variants of report genre are introduced and the conclusion is made on practicability of developing the universal methodic model of the report educational genre for different training programs and application techniques.

Key words: genres as objects of study and training, report genre, variants of reports and their stylistic identity, professional type of scientific-educational substyle, professional sublanguage.

A.B. Абросимова, ст. преп., Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск,

E-mail: abrosimova@corp.nstu.ru eyx276@yandex.ru

Н.И. Колесникова, д-р пед. наук, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск,

E-mail: nkolesnikova@corp.nstu.ru

РЕЧЕВОЙ ЖАНР «ОТЧЁТ» И ЕГО ВАРИАНТЫ (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье рассматривается вопрос о жанре «отчёт» и его профессиональной и учебной разновидностях. Новизна исследования видится в представлении результатов сопоставительного анализа жанров профессионального и учебного отчетов с точки зрения их коммуникативных задач, жанрообразующих признаков, отнесения к определенному функциональному

подстилю и профессиональному подязыку. В заключительной части статьи приведены сходные и отличительные черты профессиональных и учебных разновидностей жанров отчёта и сделан вывод о целесообразности разработки универсальной методической модели учебного жанра «отчёт» для разных направлений подготовки и методики его освоения.

Ключевые слова и фразы: жанры как объект изучения и обучения, жанр «отчёт», его разновидности, стилевая принадлежность, профессиональный субстиль научно-учебного подстиля, профессиональный подязык.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом третьего поколения, при формировании компетентностной модели обучения основное внимание современных исследователей-методистов в высшей школе направлено на решение проблем развития научной и профессиональной речи с целью овладения профессионально значимыми письменными и устными жанрами.

Выделение и описание речевых жанров в методических целях преподавания русского языка, формирование жанровой компетенции обучающихся – актуальные проблемы современной лингводидактики. При этом одни речевые жанры (например, аннотация и реферат) постоянно находятся в фокусе внимания лингвистов и методистов [1], а написанию других (например, жанру «отчёт») если и обучают, то только в рамках профильных учебных дисциплин.

Выделение и описание речевых жанров в методических целях преподавания русского языка, формирование жанровой компетенции обучающихся – актуальные проблемы современной лингводидактики, поскольку «ориентировка на лингвистику» для методистов – это «направление, принцип общепринятый, общепризнанный» [2, с. 91]. В отечественной и зарубежной культурной традиции содержание лингвистики и методики преподавания языка всегда являлись залогом успешного процесса обучения языку [3, с. 31]. «Любое прикладное описание языка предполагает последовательный учет некой практической цели, ради которой оно производится. ... Цель описания по принципу обратной связи регулирует само описание и в значительной мере определяет его характер и результаты» [4, с. 74]. Цель нашей работы – опираясь на положения лингвистического жанроведения М.М. Бахтина [5] и Т.В. Шмелевой [6], концепцию жанрового подхода в обучении, сфокусировать внимание на общих и специфических особенностях профессиональных и учебных вариантов жанра «отчёт» как ориентирах для обучения.

История вопроса. Термин «речевой жанр» ввел в научную парадигму М.М. Бахтин, определив такие жанры как «...относительно устойчивые, тематические, композиционные и стилистические типы высказываний» [5, с. 254], без которых «...речевое общение ... было бы почти невозможно», так как «...для говорящего индивидуума они ... имеют нормативное значение...» [5, с. 272 – 273].

К наиболее важным теоретическим положениям, выдвинутым М.М. Бахтиным, следует отнести функциональный подход к описанию речевых жанров, их текстовую направленность, свободный характер правил формирования, возможность трансформации и переакцентуации, деление на первичные (простые) и вторичные (сложные), наличие жанров в любой сфере деятельности, интертекстуальность речевого жанра и интерперсональность «высказывания» [5, с. 6 – 7].

Главными жанрообразующими признаками можно считать коммуникативную цель, дающую возможность противопоставить четыре типа речевых жанров (информативные, императивные, этические и оценочные); образ автора, образ адресата, коммуникативное прошлое, коммуникативное будущее, языковое воплощение [6, с. 88 – 98].

В современной лингвистической науке речевые жанры определяются как относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний (текстов), объективных по отношению к индивиду, нормативных; выполняющих функцию интеграции индивидов в социум; многообразных и разнородных, дифференцированных по сферам человеческой деятельности и общения [7, с. 352].

Основанием для методической классификации научных жанров служат:

- форма их реализации (*письменные, устные*);
- полевое представление жанровой структуры (*ядерные, периферийные, пограничные*);
- изложение первичных сведений – их аналитико-синтетическая переработка (*первичные, вторичные*);
- решение задач достижения конечной цели научного общения (фиксирующие промежуточные результаты или завершение этапа научной деятельности);
- объем научного произведения (*крупные, малые*);

- коммуникативно-прагматическая функция, соотносимая с дифференциацией по подстилям (*собственно-научный, учебно-научный, научно-информативный, научно-справочный, научно-деловой, научно-популярный*) и по типам (*научно-методический или инструкторный*);

- композиционно-смысловая организация текста (*с жестко фиксированной, открытой, свободной, «мягкой» структурами*) [8, с. 172].

Жанр отчёт, его разновидности и стилиобразующие признаки. В современной лингвистике проблемам жанроведения посвящено достаточно много исследований, однако вопрос о границах жанра, его трансформациях, вариантах и одноименных жанрах «остается актуальным и всякий раз возникает при попытке описать какой-либо жанр в разных сферах его употребления» [9, с. 81]. Таким жанром является, в частности, жанр «отчёт» как неотъемлемый атрибут формирования профессиональной жанровой компетенции на вузовском этапе обучения. Этот жанр включен только в программы специальных дисциплин, не затрагивающих лингвистическую и экстралингвистическую сторон его изучения, и остается белым пятном в методике преподавания русского языка в высшей школе. Жанр «отчёт» по коммуникативной цели относится к информативным жанрам и определяется в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой как «сообщение, доклад о своих действиях, работе».

По определению Т.В. Матвеевой, отчёт – «информационный жанр официально-делового стиля речи, официальное развернутое сообщение о проделанной работе ответственному должностному лицу, собранию, организации» [10, с. 210]. Отчётом также называют «документ, содержащий сведения о результатах деятельности за определенный период времени и представляющий руководителю структурного подразделения или вышестоящему органу» [11, с. 399].

Содержательно жанр отчёта «основывается на фактах, демонстрирующий ход и результаты выполненной работы». Эти факты группируются в определенную логическую систему, соотносимую с предварительным планом работы, и могут быть оформлены в виде графиков, схем, диаграмм, таблиц. Границы жанра связаны с понятиями *начало-конец* отчётного периода с акцентом на результативности действий лица, пишущего отчёт [10, с. 210]. Это монологический, авторский, преимущественно письменный текст.

Вариативность жанра «отчёт» связана с изменением сферы профессиональной и учебной деятельности.

Так, например, в журналистике актуальны жанры *информационного* и *аналитического отчётов* и граничащие с ними жанры информационного и аналитического репортажей, сочетающих информативную функцию (сообщение) с функцией воздействия. Для экономистов актуален жанр *финансовый отчёт*, для инженеров – *отчёт о научно-исследовательской работе*; на вузовском этапе обучения практически всем будущим специалистам необходимо овладеть *отчётом о производственной практике, отчётом о преддипломной практике*.

Для методики формирования профессиональной жанровой компетенции [8] актуально соотношение жанра с конкретным стилем и его стилиевыми разновидностями, так как «невозможно создать текст в научном (равно как и другом) стиле без учета его жанровой разновидности, отнесенной к одному из его подстилей и подязыков специальности» [12, с. 50].

Профессиональный подязык [13] в зависимости от задач общения может иметь воплощение во всех функциональных стилях *в письменной и устной форме* [11, с. 32]. Так, жанр *финансовый отчёт* (подязык сферы финансов) относится к административно-коммерческому подстилю официально-делового функционального стиля (М.Н. Кожина). Профессиональный отчёт о научно-исследовательской работе (подязык конкретной области исследования) – к собственно научному подстилю научного функционального стиля. Отчёт о производственной или преддипломной практике (подязык будущей специальности) мы отнесем к научно-учебному подстилю научного функционального стиля.

Научно-учебный подстиль на вузовском этапе обеспечивает углубленное изучение любой науки, поэтому традиционно все

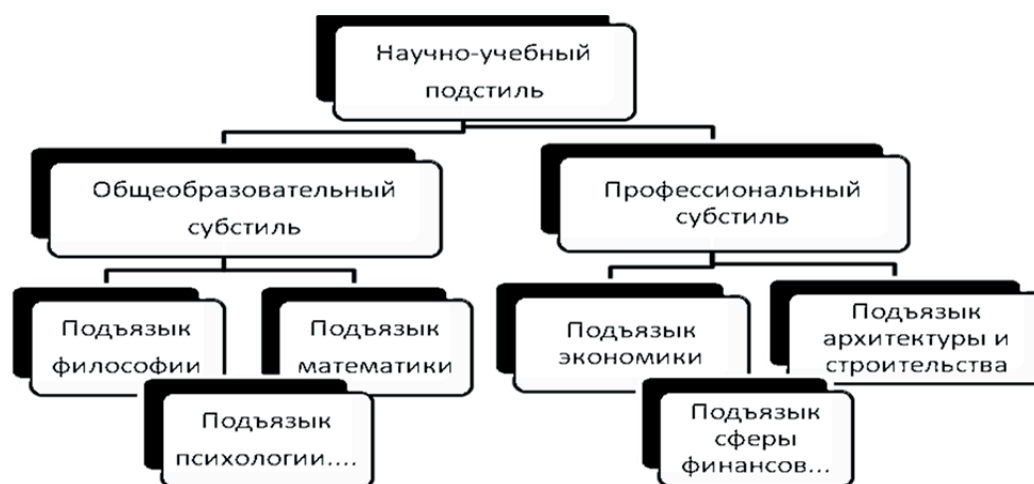


Схема 1. Научно-учебный подстиль. Субстили и подязыки

учебные издания (учебники, учебные пособия, методические указания и разработки) относятся к научно-учебному подстилю научного стиля.

В научной литературе принято считать, что научно-учебный подстиль соединяет в себе черты собственно научного и научно-популярного изложения. Однако мы, вслед за Е.В. Маркеловой, полагаем, что научно-учебный подстиль делится на общеобразовательный и профессиональный субстили, включающие соответствующие подязыки (см. схему 1).

Формулируя цель данной статьи как сравнительный анализ вариантов жанра «отчёт» для использования полученных результатов в методических целях, сопоставим упомянутые выше отчёты по набору жанрообразующих признаков (модель Т.В. Шмелевой) и стилевой принадлежности.

Жанр «финансовый отчёт». *Финансовый отчёт* – документ, составляемый (в соответствии с требованиями закона) субъектами хозяйствования; является отчётом о деятельности компании в истекшем финансовом году, показанный в конкретных цифрах [14].

Точность и стандартизованность, неличность и отсутствие эмоциональности – основные черты жанра *финансовый отчёт*. Жанр реализуется в официально-деловой сфере общения, его коммуникативную цель можно определить как информативную. Событийная основа жанра отражает информацию о реальном финансовом состоянии того или иного хозяйствующего субъекта. По параметру коммуникативного прошлого этот жанр – реакция на вербально выраженный запрос информации о финансовом положении дел. Автор наделён определёнными полномочиями специалиста-профессионала, адресат менее осведомлён, однако данная информация является для него необходимой. Коммуникативное будущее может реализоваться императивным жанром «одобрение/неодобрение» отчёта со стороны адресата.

Теоретически жанр финансового отчёта, включённый в процесс обучения, целесообразно отнести к научно-учебному подстилю научного стиля (профессиональный субстиль, подязык сферы финансов).

Жанр «отчёт о научно-исследовательской работе». Назначение научного отчёта специалиста (инженера, ученого-исследователя) состоит в информировании о проделанной научно-исследовательской работе. В содержание отчёта включают план и программу выполнения этапов научной работы; характеристику методов, используемых в целях получения результатов; описание новых научных открытий, их актуальность; выводы и предложения. *Отчёт о научно-исследовательской работе* является официальным документом, завершающим исследование или этап исследования. Требования к отчёту регламентируются межгосударственным стандартом ГОСТ 7.32 – 2001 «Отчёт о научно-исследовательской работе». Указанный стандарт относится к системе стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Жанр обладает коммуникативным прошлым, поскольку всегда появляется по поводу письменного приказа, распоряжения руководящего органа. Коммуникативное будущее также связано с императивным жанром «одобрение/неодобрение» отчёта со стороны адресата. Жёсткая структура данного жанра и наличие стилевой окраски должностования и

стандартизованности являются вкраплениями официально-делового стиля. Однако в научной литературе в соответствии с коммуникативно-прагматической функцией профессиональные жанры *патент*, *технические условия*, *спецификация* относят к научно-деловому типу, в то время как жанр *научно-технический отчёт* – к собственно научному (академическому), к научной деятельности, научно-исследовательской работе ученого-исследователя [8, с. 172]. Согласно *полевому* представлению жанровой структуры научного стиля (ядерная, периферийная, пограничная зоны), жанр *научно-технический отчёт* входит в ядерную зону. Это жанр письменный, первичный, собственно научный, с регламентированной структурой; это «ведущая жанровая разновидность», репрезентирующая новое научное знание и определяющая «лицо» жанра, наряду с собственно научной статьёй, монографией, диссертацией и первичными тезисами [8, с. 173–174].

Жанр «отчёт о научной работе аспиранта». Определённые навыки написания отчёта о научной работе специалиста формируются при подготовке *отчёта о научной работе аспиранта* – письменного или устного сообщения о деятельности исследователя, готовящегося к научной или научно-педагогической деятельности под руководством научного руководителя. Наличие перлокутивного эффекта жанра предполагает ответную реакцию – жанром *заклучения научного руководителя о работе аспиранта*, а также «оценкой» выполненной работы.

В современных условиях, когда аспирантура является вузовским этапом обучения, жанр *отчёт о научной работе аспиранта*, в отличие от диссертации, непосредственно представляемой в диссертационный совет, целесообразно отнести к научно-учебному подстилю научного стиля (профессиональный субстиль, подязык предметной области исследования аспиранта).

Учебный жанр «отчёт о производственной практике». Актуальным для бакалавров и вызывающим трудности при написании является жанр «отчёт о производственной практике», например, ориентированный на профессионально-практическую подготовку студентов по направлению 08.03.01 «Строительство» [15]. Жанр «отчёт о производственной практике» относится к информативным, его коммуникативная цель, согласно индивидуальному заданию, – сообщить о результатах, полученных в период прохождения практики. Данный жанр можно отнести к жанрам-реакциям на запрос, приказ, распоряжение органов, регулирующих учебную деятельность студентов. Автор – студент-бакалавр. Адресат – профессор, специалист (преподаватель). Коммуникативное будущее жанра выражается в «оценке» работы студента руководителем практики и в устной защите отчёта. Устную форму отчёта называют *отчётным докладом* [10, с. 211]. Жанр «отчёт о производственной практике» можно отнести к научно-учебному подстилю научного стиля (профессиональный субстиль, подязык архитектуры и строительства).

Учебный жанр «отчёт о преддипломной практике». По окончании полного теоретического курса в университетах проводится преддипломная практика. Цель составления отчёта о преддипломной практике – это систематизация теоретического и практического материала, полученного в период прохождения практики, и его использования при написании выпускной

Таблица 1

Отчёт как профессиональный и учебный жанр

Жанрообразующие признаки	Финансовый отчёт	Отчёт о научно-исследовательской работе	Отчёт о научной работе аспиранта	Отчёт о производственной практике	Отчёт о преддипломной практике
	Профессиональный жанр		Учебный жанр		
Коммуникативная цель	Информативная (информирующая)				
Коммуникативное прошлое	Реакция на запрос информации				
Коммуникативное будущее	Предполагает возможное одобрение/неодобрение, оценку				
Образ автора	Специалист-профессионал		Аспирант	Студент, магистрант	
Образ адресата	Контролирующий орган, заинтересованный в получении информации, профессионал		Заинтересованный в получении информации, учёный, руководитель, преподаватель		
Стиль, подстиль и подъязык	Оф.-деловой стиль; адм.-коммерческий подстиль, подъязык сферы финансов	Научный стиль собственно научный подстиль (подъязык области исследования)	Научный стиль учебно-научный подстиль (подъязык области исследования)		

квалификационной работы. Автор отчёта является студент 4 курса обучения, владеющий (в идеале) теоретическими знаниями и имеющий некоторые профессиональные навыки. Адресат – научный руководитель. Коммуникативное будущее жанра выражается в использовании полученных на практике данных для успешной защиты дипломного проекта. Поскольку сфера функционирования данного жанра учебная, мы относим его к научно-учебному подстилю научного стиля (профессиональный субстиль, подъязык архитектуры и строительства).

Результаты выделения инвариантных признаков жанра «отчёт» представлены в табл. 1.

Информирующая коммуникативная цель, например, отчётов о прохождении практик (производственной, преддипломной), диктует наличие следующих субжанров:

- характеристику объекта (базы практики);
- описание организации работы предприятия и связанных с ним субподрядных структур;
- характеристику методов производства работ и организации труда;
- описание результатов научно-исследовательской работы;
- описание выполняемых строительно-монтажных и специальных работ, в том числе с личным участием студента [16, с. 7 – 9].

Набор субжанров соответствует заданному кругу вопросов, ответить на которые (реакция на запрос информации) предписывает автору модель, принятая профессиональным сообществом (руководитель практики, преподаватель), оценивающим результаты работы (одобрение/неодобрение).

Учебно-методическая модель такого жанра должна включать следующие компоненты: 1) методологическую характеристику субжанра; 2) вербальные средства – «заготовки» языковых

выражений, включающие в свой состав речевые клише в качестве связующих, оформляющих элементов; порядок расположения речевых клише, относящихся к определённому субжанру, преимущественно соответствующих его структурно-композиционным особенностям; 3) текстовый образец [12].

Выводы:

Все представленные **профессиональные и учебные** жанры отчёта:

- входят в одну коммуникативно-информативную группу,
- включены в процесс общения, являются жанрами-реакциями,
- имеют коммуникативное прошлое и будущее,
- требуют определённого уровня владения профессиональным подъязыком,
- имеют вкрапления научного и официально-делового стилей (стандартизованность, четкая структурированность),

Различия между **профессиональными** жанрами проявляются в профессиональном подъязыке и функционировании преимущественно в рамках определённого функционального (под) стиля.

Различия между **учебными** жанрами проявляются в востребованности на определённом уровне образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и в профессиональном подъязыке, однако все они рассматриваются как учебные тексты в рамках научно-учебного подстиля научного стиля (профессиональный субстиль, подъязык специальности). Вышеизложенное диктует необходимость разработки универсальной, учебно-методической модели жанра «отчёт», включающей методологическую характеристику субжанра, вербальные средства и текстовый образец, являющийся инструкцией, практическим руководством к действию.

Библиографический список

1. Басова И.А. Обучение студентов языковых специальностей письменному реферированию звучащих академических текстов. *Ярославский педагогический вестник*. 2012; Том II (Психолого-педагогические науки), № 2: 178 – 183.
2. Текучев А.В. Так ли уж несовершенна методика русского языка как наука. *Русский язык в школе*. 1960; 4: 88 – 93.
3. Панов М.В. Лингвистика и методика преподавания русского языка. *Вопросы языкознания*. 1989 1: 31 – 43.
4. Морковкин В.В. Рассуждения о некоторых лингвистических понятиях в прикладном аспекте. *Русский язык за рубежом*. 1979; 6: 74 – 79.
5. Бахтин М.М. *Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук*. Санкт-Петербург: Азбука, 2000.
6. Шмелёва Т.В. Модель речевого жанра. *Жанры речи*. Под редакцией В.В. Деметьева. Саратов, 1997; Вып.1: 88 – 98.
7. СЭС – *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Под редакцией М.Н. Кожинной. Москва. Флинта: Наука, 2003.
8. Колесникова Н.И. *Лингводидактическая концепция формирования жанровой компетенции учащихся в системе непрерывного языкового образования* Диссертация ... доктора педагогических наук. Орел, 2009.
9. Стеклова Т. Комментарий как речевой жанр и его вариативность. *Жанры речи*. Саратов. 2014; № 1-2 (9-10): 81 – 88.
10. Матвеева Т.В. *Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика*. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2003.
11. Культура русской речи: *Энциклопедический словарь-справочник*. Под редакцией Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2003.
12. Колесникова Н.И. Формирование жанровой компетенции студентов и магистрантов в профессиональной сфере общения. *Сибирский педагогический журнал*. 2009; 7: 57 – 65.

13. Фельде О.В. Профессиональные подязыки и терминологии русского языка как объекты научного изучения. *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*. 2015; 4 (157): 178 – 184.
14. ББС – *Большой бухгалтерский словарь*. Под редакцией А.Н. Азрилиана. Москва: Институт новой экономики, 1999.
15. *ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 08.03.01. «Строительство»* (уровень бакалавриата) от 07.04.2015 г.
16. *Методические указания к прохождению производственных и преддипломной практик для студентов, обучающихся по направлению 270800 «Строительство»* профиль «Промышленное и гражданское строительство». Сборщиков С.Б. и др. Москва: МГСУ, 2014.

References

1. Basova I.A. Obuchenie studentov yazykovykh special'nostej pis'mennomu referirovaniyu zvuchashchih akademicheskikh tekstov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2012; Tom II (Psichologo-pedagogicheskie nauki), № 2: 178 – 183.
2. Tekuchev A.V. Tak li uzh nesovershennaya metodika russkogo yazyka kak nauka. *Russkij yazyk v shkole*. 1960; 4: 88 – 93.
3. Panov M.V. Lingvistika i metodika prepodavaniya russkogo yazyka. *Voprosy yazykoznaniya*. 1989 1: 31 – 43.
4. Morkovkin V.V. Rassuzhdeniya o nekotorykh lingvisticheskikh ponyatiyah v prikladnom aspekte. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1979; 6: 74 – 79.
5. Bahtin M.M. *Avtor i geroy. K filosofskim osnovam gumanitarnykh nauk*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2000.
6. Shmeleva T.V. Model' rechevogo zhanra. *Zhanry rechi*. Pod redakciej V.V. Dement'eva. Saratov, 1997; Vyp.1: 88 – 98.
7. S'ES – *Stilisticheskij 'enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej M.N. Kozhinoj. Moskva. Flinta: Nauka, 2003.
8. Kolesnikova N.I. *Lingvodidakticheskaya koncepciya formirovaniya zhanrovoj kompetencii uchashchihsya v sisteme nepreryvnogo yazykovogo obrazovaniya* Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Orel, 2009.
9. Steksova T. Kommentarij kak rechevoj zhanr i ego variativnost'. *Zhanry rechi*. Saratov. 2014; № 1-2 (9-10): 81 – 88.
10. Matveeva T.V. *Uchebnyj slovar': russkij yazyk, kul'tura rechi, stilistika, ritorika*. Moskva: FLINTA: Nauka, 2003.
11. Kul'tura russkoj rechi: *'Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik*. Pod redakciej L.Yu. Ivanova, A.P. Skovorodnikova, E.N. Shiryayeva i dr. Moskva: FLINTA: Nauka, 2003.
12. Kolesnikova N.I. Formirovanie zhanrovoj kompetencii studentov i magistrantov v professional'noj sfere obscheniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009; 7: 57 – 65.
13. Fel'de O.V. Professional'nye pod'yazyki i terminologii russkogo yazyka kak ob'ekty nauchnogo izucheniya. *Vestnik TGPU (TSPU Bulletin)*. 2015; 4 (157): 178 – 184.
14. ББС – *Большой бухгалтерский словарь*. Под редакцией А.Н. Азрилиана. Москва: Институт новой экономики, 1999.
15. *ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 08.03.01. «Строительство»* (уровень бакалавриата) от 07.04.2015 г.
16. *Методические указания к прохождению производственных и преддипломной практик для студентов, обучающихся по направлению 270800 «Строительство»* профиль «Промышленное и гражданское строительство». Сборщиков С.Б. и др. Москва: МГСУ, 2014.

Статья поступила в редакцию 04.04.18

УДК 612.821

Anikina E.V., Cand. of Sciences (Biology), assisting teacher, Department of Judicial Ecology with a Course of Human Ecology, PFUR (Moscow, Russia), E-mail: likanika2008@yandex.ru

SOME SPECIAL FEATURES OF ADAPTATION OF STUDENTS FROM AFRICAN COUNTRIES TO THE CONDITIONS OF THE CAPITAL CITY. The article assesses the adaptation of African students to the complex of factors of the metropolitan area during their studies in Moscow. 106 students (age 18+1.2), who came from different countries of Africa, were interviewed. The results show that 67% of students believe that they have already adapted, although it took time, 65% of respondents note that their performance in higher education school decreased in relation to performance, code they studied at home. Negative factors in the process of adaptation of the African students associated with everyday life – living in a hostel and changing food habits. Thus, 74% of the African students believe that their living conditions deteriorated after their arrival in Russia, 56% note that food changes adversely affect their well-being.

Key words: megalopolis, adaptation, foreign students, anthropogenic factors.

Е.В. Аникина, канд. биол. наук, ассистент каф. судебной экологии с курсом экологии человека, РУДН, Москва, E-mail: likanika2008@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ В АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ИЗ СТРАН АФРИКИ К УСЛОВИЯМ СТОЛИЧНОГО МЕГАПОЛИСА

В статье дается оценка адаптации африканских студентов к комплексу факторов столичного мегаполиса в период их обучения в Москве. На выборке 106 студентов (возраст 18+1.2), приехавших из различных стран Африки, было проведено анкетирование. Полученные результаты показали, что 67% студентов считают, что они уже адаптировались, хотя на это потребовалось время, 65% опрошенных отмечали, что их успеваемость в ВУЗе снизилась по отношению к успеваемости, когда они учились у себя дома. Негативными факторами в процессе адаптации у африканских студентов также были связаны с бытом – проживание в общежитии и изменение пищевого поведения. Так 74% африканских студентов считали, что после приезда в Россию их жилищные условия ухудшились, 56% отмечали, что изменения питания отрицательно сказывается на их самочувствии.

Ключевые слова: мегаполис, адаптация, иностранные студенты, антропогенные факторы.

Здоровье человека формируется на протяжении всей его жизни путем постоянного взаимодействия наследственно-конституциональных особенностей организма с окружающей его природной и социальной средой, при этом имеет место географическая и этническая вариабельность нормы и патологии [1 – 2].

В структуре молодого поколения студенты представляют собой особую социальную группу, которая характеризуется специфическими условиями труда и жизни [3]. Особого внимания требует изучение адаптационных возможностей африканских студентов Московских ВУЗов к новой, чуждой для них природной и социальной среде обитания [4]. Необходимо учитывать, что

адаптация к учебному процессу иностранных студентов связана с приспособлением к новым климато-географическим и социальным условиям, что приводит к напряжению физиологических систем организма, а порой к их срыву [5].

Среда обитания действует на человека не прямо, а опосредованно – через условия его жизни. Для каждого человека наиболее привычной средой обитания, за исключением экстремальных случаев, является его место рождения.

В связи с наличием различных подходов к определению уровней социально-психологической адаптации сложным является вопрос выделения критериев и факторов адаптированности [6; 7].

В современной научной литературе традиционно рассматривается адаптация иностранных студентов к определенным факторам, например: адаптация к физическим нагрузкам, климатическая адаптация, социальная или психологическая адаптация и т. д. [6]. Однако, с поступлением в ВУЗ в чужой стране, иностранцы попадают в непривычную для них социальную, языковую и национальную среду, а значит, для успешного обучения, им приходится адаптироваться к множеству самых различных факторов [6].

Традиционно под адаптацией понимают способность человека приспосабливаться к различным требованиям без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой. Адаптационные возможности являются предметом изучения целого ряда наук, включая все гуманитарные и медико-биологические науки.

Поэтому актуальной задачей является изучение психофизиологических аспектов адаптации иностранных, и, в частности, африканских студентов к учебно-воспитательному процессу, а также разработка рекомендаций, направленных на совершенствование их адаптации.

Цель исследования – выявление особенностей адаптации студентов московских ВУЗов, приехавших из стран Африки, к условиям промышленного города Москвы на основе протекания психофизиологических реакций.

Объектом исследования стали 106 студентов Российского университета дружбы народов, приехавшие из различных стран Африки, в возрасте от 17 до 24 лет, проживающих в Москве не менее одного года.

Студенты из стран Тропической Африки сталкиваются со многими трудностями, пытаясь приспособиться к ритмам огромного города, к новому социальному окружению, к нетрадиционной пище, к повышенной бактериальной насыщенности атмосферы, к «всегда плохой погоде», к постоянному нахождению в толпе, к транспортной усталости, возникающей вследствие ежедневных длительных поездок на общественном транспорте; к нервным перегрузкам, вызванным напряженным и неравномерным трудовым ритмом и т. д. При этом не следует забывать, что переход от школьного к вузовскому обучению сам по себе является сложным адаптационным процессом, нарушение которого отражается на психологическом комфорте и нервно-психическом здоровье студентов, на их личностном развитии и эффективности профессиональной подготовки.

В ходе нашего исследования было проведено анкетирование африканских студентов. Разработанная нами анкета была направлена на оценку основных проблем адаптации:

- 1) академических, т. е. связанных с учебным процессом;
- 2) психофизиологических, т. е. связанных с индивидуальными особенностями личности и состоянием здоровья;
- 3) социокультурных, связанных с условиями новой социальной среды;
- 4) бытовых, связанных с условиями проживания и питания;
- 5) экологических (смена климатических зон, сбой биоритмов из-за смены часовых поясов, воздействие неблагоприятных погодных условий, загрязненность воды и воздуха).

При ответе на вопрос, легко ли они адаптировались к условиям жизни и учебы в Москве, 67% студентов считают, что они уже адаптировались, хотя на это потребовалось время, 12% затруднились ответить, и лишь 21% признали, что они до сих пор не адаптировались. К сожалению, анализ анкет показывает, что это не соответствует истине: те или иные проблемы с адаптацией присутствуют у большинства опрошенных.

Основным фактором, к которому надо адаптироваться иностранному студенту, является учебный процесс, так как учеба – главная цель приезда в Россию. Основной составной частью проблемы адаптации на академическом уровне является преодоление «дидактического барьера», то есть перестройка школьного отношения к учебному процессу. Успешность в обучении может быть не только и не столько показателем общей одаренности или высокой трудоспособности, но и показателем адаптированности: 65% опрошенных отмечают, что их успеваемость в ВУЗе снизилась по отношению к успеваемости в среднем образова-

тельном учреждении. При этом 74% признают, что сложности в процессе обучения связаны с недостаточным знанием русского языка и оценивают свой уровень владения им как средний.

Приспособление к резкому изменению климатических и бытовых условий заставляет человека включать соответствующие адаптационные механизмы, что оказывает отрицательное влияние на учебный процесс, отодвигая его на второй план.

При анализе анкет выявилась низкая адаптация респондентов к климатическим условиям Москвы. Смена климата может вызвать расстройство сна, головную боль, повышение кровяного давления, обострить хронические заболевания. Повышение и понижение температуры, изменение влажности воздуха, колебания атмосферного давления, особенности светового дня, частое отсутствие солнца в течение осени и долгая холодная зима оказывают очень сильное воздействие на студентов из теплых стран, вплоть до депрессивных состояний.

Негативными факторами в процессе адаптации являются проблемы бытового плана, связанные с проживанием в общежитии и изменением пищевого поведения: 74% студентов считают, что после приезда в Россию их жилищные условия ухудшились, 56% отмечают, что изменения питания отрицательно сказываются на их самочувствии.

Воздействие климата и условий проживания, в свою очередь, неблагоприятно сказывается на здоровье и психологическом состоянии респондентов. Чаще всего можно встретить жалобы на чувство усталости, дискомфорт, ухудшение памяти (78% опрошенных). Расстройства здоровья отмечают 56 % респондентов.

Социальная адаптация также проходит очень сложно. Так адаптация африканских студентов к новой социокультурной среде связана с двумя группами факторов. Первый – зависящий от студента (уровень базовой подготовки, знания русского языка, способностью к обучению, особенности национального менталитета). Второй – зависящий от преподавателя (проявление терпения и понимания в ситуации, когда преподаватель не понимает студента, так как тот плохо владеет русским языком).

Недостаточный уровень владения русским языком приводит к тому, что большинство опрошенных (83%) преимущественно общается со своими земляками, избегая студентов других национальностей, что снижает возможность практики разговора на русском языке. Кроме того, более половины респондентов (69%) отмечают, что испытывали негативное отношение к себе со стороны представителей других национальностей, в том числе со стороны русских.

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. Попадая в иную социокультурную среду, африканский студент испытывает необходимость адаптироваться к ней с разных позиций:
 - как представитель своей нации, т. е. как носитель своей культуры и своих обычаев;
 - как молодой человек, т. е. как социализированная личность, обладающая индивидуально-психологическими особенностями,
 - как студент, т. е. субъект деятельности педагогической среды и как объект воздействия этой среды на него.

2. Результаты анкетирования подтверждают, что процесс адаптации затрагивает многие сферы жизнедеятельности и не проходит для студента незаметно. Особенности адаптации иностранных студентов определяются комплексом факторов (физиологических, социальных, психологических, профессиональных), создающих ситуацию, близкую к экстремальной.

3. Главным условием эффективной адаптации африканских студентов является быстрое и качественное овладение русским языком, что облегчает общение, как с преподавателями, так и с представителями других национальностей, что, в свою очередь, приводит к расширению кругозора и положительно сказывается на успеваемости. Таким образом, именно успехи в учебном процессе способны сгладить негативные аспекты в процессе адаптации африканских студентов к комплексу факторов столичного мегаполиса в период их обучения в Москве.

Библиографический список

1. Ходорович А.М., Радыш И.В., Крупнов А.И., Маслова О.В. *Медико-психологическая адаптация иностранных граждан в условиях мегаполиса*. Москва, 2008.
2. Глебов В.В., Сошников Е.А. Адаптация студентов из КНР в условиях экологии столичного мегаполиса. *Вестник Международной академии наук (Русская секция)*. 2012; 1: 252.

3. Арсеньев Д.Г. *Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов*. Санкт-Петербург, 2003.
4. Иванова М.А., Титкова Н.А. *Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе*. Санкт-Петербург, 1993.
5. Глебов В.В. Состояние двигательной активности студентов в условиях обучения в столичном вузе. *Спортивный психолог*. 2012; 3: 85.
6. Глебов В.В., Сошников Е.А. Адаптация студентов из КНР в условиях экологии столичного мегаполиса. *Вестник Международной академии наук (Русская секция)*. 2012; 1: 252.
7. Глебов В.В., Исаев К.В. Становление идентичности учащейся молодежи на современном этапе развития (на примере студентов РУДН). *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 1 (68): 218 – 219.

References

1. Hodorovich A.M., Radysh I.V., Krupnov A.I., Maslova O.V. *Mediko-psihologicheskaya adaptatsiya inostrannykh grazhdan v usloviyakh megapolisa*. Moskva, 2008.
2. Glebov V.V., Soshnikov E.A. Adaptatsiya studentov iz KNR v usloviyakh `ekologii stolichnogo megapolisa. *Vestnik Mezhdunarodnoy akademii nauk (Russkaya sekciya)*. 2012; 1: 252.
3. Arsen'ev D.G. *Sotsial'no-psihologicheskie i fiziologicheskie problemy adaptatsii inostrannykh studentov*. Sankt-Peterburg, 2003.
4. Ivanova M.A., Titkova N.A. *Sotsial'no-psihologicheskaya adaptatsiya inostrannykh studentov pervogo goda obucheniya v vuze*. Sankt-Peterburg, 1993.
5. Glebov V.V. Sostoyanie dvigatel'noy aktivnosti studentov v usloviyakh obucheniya v stolichnom vuze. *Sportivnyy psikholog*. 2012; 3: 85.
6. Glebov V.V., Soshnikov E.A. Adaptatsiya studentov iz KNR v usloviyakh `ekologii stolichnogo megapolisa. *Vestnik Mezhdunarodnoy akademii nauk (Russkaya sekciya)*. 2012; 1: 252.
7. Glebov V.V., Isaev K.V. Stanovlenie identichnosti uchashesheysya molodezhi na sovremennom `etape razvitiya (na primere studentov RUDN). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 218 – 219.

Статья поступила в редакцию 05.04.18

УДК 378

Akhmetshina Yu.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Russian University of Justice (Khabarovsk, Russia),
E-mail: julianaped@mail.ru

THE LEGAL ETHICS OF A LAWYER AND A JUDGE. Compliance with the requirements imposed to legal professional ethics is a pledge of successful career of every lawyer. The article is dedicated to the study of the most important qualities necessary for every worker of legal profession. Responsibility, independence, honesty and unselfishness are distinguished among such qualities. The level of legal culture of a lawyer depends on qualitative and effective performance of his duties, on preservation of honor, dignity, business reputation of a person who receives legal assistance, on the prestige of the lawyer and his colleagues, as well as the legal profession as a whole. The paper studies the nature and significance of moral principles in the activity of the lawyer. The work studies the origin and the specificity of professional ethics in general, defines the tasks of legal ethics, formulates the signs, characterizing the concept of professional ethics of lawyers.

Key words: legal professional ethics, responsibility, honesty, jurisprudence, lawyer, judge, education, professional skills.

Ю.В. Ахметшина, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Хабаровский государственный университет правосудия, г. Хабаровск, E-mail: julianaped@mail.ru

ПРАВОВАЯ ЭТИКА ЮРИСТА И СУДЬИ

Соблюдение требований, предъявляемых к профессиональной юридической этике, является залогом успешной карьеры каждого юриста. Данная статья посвящена освещению наиболее важных качеств, необходимых каждому представителю юридической профессии. Среди них можно выделить ответственность, независимость, честность и бескорыстие. От уровня правовой культуры юриста зависит качественное и эффективное выполнение обязанностей; сохранение чести, достоинства, деловой репутации человека, которому оказывается правовая помощь, престиж самого юриста и его коллег, а также юридической профессии в целом. Статья посвящена исследованию сущности и значению нравственных начал в деятельности юриста. Изучены возникновение и специфика профессиональной этики в целом, определены задачи юридической этики; сформулированы признаки, характеризующие понятие профессиональной этики юриста.

Ключевые слова: профессиональная этика юриста, ответственность, честность, работники юридической профессии, правовая этика, юриспруденция, юрист, судья, образование, профессиональные навыки.

Этика судьи представляет собой совокупность определённых норм, правил поведения судей как носителей судебной власти и членов судебного сообщества. Профессиональные требования, которыми руководствуются юристы, нередко подаются как набор инструментальных правил, призванных способствовать быстрейшему достижению максимального результата при наименьшем вложении сил и средств. Однако такого рода подход, реализуемый в ряде сфер социальной деятельности (политика, управление, экономика), перестаёт действовать, как только мы вторгаемся в сферу действия права. Ещё А.Ф. Кони, стоявший у истоков нового направления, указывал, что будущим правоведом «следует изучать не только судебную технику и судебную практику, но и судебную этику, как учение о приложении общих понятий о нравственности к той или другой отрасли специальной судебной деятельности» [1, с. 79]. В сфере ответственности юриста, какова бы ни была его специализация, входят вопросы жизни и здоровья, определения будущей судьбы, защиты чести и достоинства, отстаивания интересов конкретных людей. Стоит отметить, что «формирование социально-этической компетентности будущих юристов представляет собой процесс, направленный

на формирование и развитие знаний этических основ профессиональной юридической деятельности, умений, навыков и опыта решения учебно-профессиональных задач в соответствии с нормами и требованиями юридической этики, а также общественно-значимых ценностных ориентаций, морально-волевых качеств и мотивации достижения» [2, с. 61]. Нравственным содержанием проникнуты основополагающие принципы правосудия – справедливость, независимость, беспристрастность. Вне этих принципов не может быть понят высокий смысл того, чему служит юрист, посвящая этому призванию нередко всю свою жизнь.

Угрозы независимости российских судей, существующие на сегодняшний день известны хорошо, поэтому особенно важно определить, какие угрозы своей внутренней независимости видят их коллеги из США. С их точки зрения, угрозы судебской независимости могут быть классифицированы как внешние и внутренние. Основной угрозой судебской независимости все без исключения опрошенные судьи считают «выборный принцип замещения судебской должности» [3, с. 5]. В настоящее время судьи избираются в 38 американских штатах из 50. Избранные

на должность судьи рано или поздно сталкиваются с рядом типичных проблем. Первой из них является достаточно высокая вероятность вовлечения избираемого судьи в политику. В исключительных случаях судье во время избирательной кампании удается остаться в стороне от политических вопросов.

Другая проблема, касающаяся избираемых судей, заключается в том, что судья не в состоянии не думать о переизборах, и сама мысль о возможности не быть переизбранным становится источником постоянного давления и беспокойства. В этом плане «назначаемые судьи также находятся в существенно более выгодных условиях» [4, с. 135]. Они чувствуют себя более защищенными, а это значит, что назначаемым судьям существенно проще блюсти судебскую независимость.

Внешняя угроза судебной независимости подстерегает судей и со стороны других ветвей государственной власти. Наиболее «опасной» ветвью, с точки зрения американских судей, является власть законодательная. Дело не только в том, что парламенты – федеральный и региональные – принимают законы, которые могут оказать негативное воздействие на судебную власть, но и в том, что законодательный орган может отреагировать на решение, вынесенное судьей, посредством принятия определенных законодательных актов. Несмотря на то, что, как правило, судьи назначаются на должности губернаторами штатов, которые обладают весьма широкими полномочиями в сфере назначения судей, злоупотребления этими полномочиями практически не отмечаются. Американские судьи полагают, что на данном этапе нападкам подвергается не институциональная независимость судебной власти, а внутренняя (личная) судебская независимость. Перечень угроз такой независимости судей, т. е. угроз, исходящих от представителей самой судебной власти, существенно более узок, т.к. обычно угрозы появляются извне.

Американские судьи относятся к проблеме отмененных решений достаточно легко вне зависимости от того, были ли отменены одно-два решения или больше, – в США это не связывается с качеством работы самого судьи. Данный анализ свидетельствует о том, что в обеих странах проблеме профессионального поведения судей уделяется серьезное внимание. Конституция Российской Федерации, так же как и Конституция США, устанавливает основные гарантии независимости и неприкосновенности судей. Вместе с тем, в отличие от российской Конституции, Конституция США содержит моральное требование, предъявляемое к федеральным судьям, во время нахождения в должности «вести себя безупречно». Фактически соблюдение этого требования является единственным условием нахождения в судебной должности, которое зафиксировано в Конституции. На наш взгляд, наличие конституционных различий в регулировании статуса судей обусловлено спецификой формирования корпуса судей в России и США. В нашей стране, как известно, применяется континентальная система формирования судебного корпуса, дающая возможность занятия судебских должностей лицам сравнительно молодого возраста, которые последовательно проходят ступени профессиональной карьеры в судах различного уровня от низших инстанций высшим. В США средний возраст кандидатов в судьи – 40–45 лет, таким образом, 25-летних судей в США практически нет, поскольку для занятия этой должности требуются особые качества: авторитет среди юридической общественности, высокий уровень профессиональной квалификации, определенная известность в юридических кругах. Поэтому судьями в США чаще всего «становятся опытные адвокаты, юристы-политики, университетские профессора, имеющие значительный стаж работы по юридической специальности и сложившуюся репутацию» [5, с. 149]. Законодательное регулирование статуса судей в России и США имеет еще ряд различий. В США правовое регулирование профессиональной этики судей нередко связывают с установлением четкой регламентации финансовой

деятельности судьи, включая контроль и периодическую отчетность о получаемых подарках, компенсации, вознаграждении за любую внесудебную деятельность. В качестве примера можно назвать Закон «О реформе этики» 1989 (Ethics Reform Act of 1989) установивший, частности, 15% ограничение на (посторонние доходы) (не более 15% от доходов от основной деятельности) для должностных лиц. Дисциплинарная ответственность судей предусмотрена законодательством США, в частности, законом «О реформе судебных советов, поведении судей и их недееспособности» 1980 г. 28 И. 8. С. § 332(б)(1). Кроме того, в комментарии к «Кодексу поведения судей США» утверждается, что нарушение требований данного Кодекса может явиться основанием для применения мер дисциплинарной ответственности в соответствии с указанным выше Законом. Таким образом, положение российского Закона РФ «О статусе судей в Российской Федерации», установившего дисциплинарную и административную ответственность судей, созвучны с аналогичным положением американского законодательства, которое находится в русле европейской и мировой политики, направленной на повышение авторитета и ответственности судей [6]. Еще одной угрозой для личной независимости судей, напрямую связанной с проблемой непопулярных решений, является угроза быть обвиненными в «судейском активизме». «Судейский активизм» – феномен неоднозначный и имеющий как ярых противников, так и преданных сторонников. Согласно этой доктрине, судьи должны принимать самое активное участие в толковании законов. Возникновение концепции «судейского активизма» тесно связывается с феноменом существования судебного правотворчества. *Black's Law Dictionary* определяет судейский активизм как «философию принятия решений судьями, в рамках которой судьи позволяют своим личным взглядам на политику и общественные интересы, помимо прочих факторов, формировать их решения, при этом предполагается, что приверженцы этой философии имеют тенденцию изыскивать нарушения действующей Конституции и стремятся игнорировать прецедент» [4]. Иными словами, судейский активизм – это выход судьи в процессе правотворчества за рамки буквы Конституции, формулирование новых правовых позиций и активное реагирование на новые социально-экономические условия. Сторонники судейского активизма видят его положительную роль в том, что судьи Верховного суда и другие судьи могут и должны творчески толковать тексты Конституции и законодательных актов в целях служения насущным потребностям современного общества, в то время как избираемые «политические» ветви федеральной власти и (или) органы законодательной и исполнительной власти штатов, с точки зрения судей-активистов, оказались не в состоянии удовлетворить эти потребности.

Таким образом, профессиональная этика судьи анализирует механизм судейской морали и ее сторон, природу нравственности в деятельности судей, природу моральных отношений и морального сознания судей. Профессия судьи является одной из наиболее сложных в юридической области, в деятельности судьи реализуется значительное количество специальных навыков личности, которые, будучи приведенными в систему, входят органически в структуру личности судьи и определяют его творческий потенциал и индивидуальный стиль деятельности. Поэтому главным в судейской этике является личность судьи. Как бы совершенны не были нормативные требования, предъявляемые к судьям, их морально-этические, нравственные рамки поведения могут не наполниться необходимой силой воздействия в руках неподготовленного, грубого, недобросовестного судьи. Относится это к этической стороне деятельности судьи или это процессуальная необходимость, которая продиктована лишь законом. Здесь сливаются воедино и аспект судейской этики, и процессуальная нормативность в исполнении акта судебной власти.

Библиографический список

1. Кони А.Ф. Нравственные начала в уголовном процессе (Общие черты судебной этики). *Избранные труды и речи*. Составитель И.В. Потапчук. Тула: Автограф, 2000.
2. Ахметшина Ю.В. *Формирование правовой культуры студента юридического вуза средствами английского языка*. Москва: Наука и Просвещение, 2017.
3. Рябинина Т.К. *Нравственные начала уголовного процесса*. Курск, 2007.
4. Ревина И.В. Основное назначение профессиональной этики юриста. *Известия Юго-Западного государственного университета*. 2013; 2: 134 – 138.
5. Тихомиров А.Д. Модель профессионального юриста на рынке юридических услуг. Обсуждаем высокие критерии статуса юриста. *Право*. 2009; 2: 148 – 155.
6. Чупринский Б.А. *Формирование профессиональной культуры будущих юристов: философско-правовое исследование*. Автореферат диссертации ... кандидата юридических наук. Львов, 2010.

References

1. Koni A.F. *Nravstvennye nachala v уголовном процессе* (Obschie cherty sudebnoj `etiki). *Izbrannye trudy i rechi*. Sostavitel' I.V. Potapchuk. Tula: Avtograf, 2000.
2. Ahmetshina Yu.V. *Formirovanie pravovoj kul'tury studenta yuridicheskogo vuza sredstvami anglijskogo yazyka*. Moskva: Nauka i Prosvetshenie, 2017.
3. Ryabinina T.K. *Nravstvennye nachala ugovonnogo processa*. Kursk, 2007.
4. Revina I.V. Osnovnoe naznachenie professional'noj `etiki yurista. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; 2: 134 – 138.
5. Tihomirov A.D. Model' professional'nogo yurista na rynke yuridicheskikh uslug. *Obsuzhdaem vysokie kriterii statusa yurista*. *Pravo*. 2009; 2: 148 – 155.
6. Chuprinskij B.A. *Formirovanie professional'noj kul'tury buduschih yuristov: filosofsko-pravovoe issledovanie*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata yuridicheskikh nauk. L'vov, 2010.

Статья поступила в редакцию 05.04.18

УДК 378.4:81

Kosacheva T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Agricultural University (Barnaul, Russia),
E-mail: kosache-tatyana@yandex.ru

Parpura O.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Agricultural University (Barnaul, Russia),
E-mail: anaxo@rambler.ru

METHODOLOGICAL SUPPORT OF LANGUAGE TRAINING OF POSTGRADUATE STUDENTS AT THE AGRICULTURAL HIGHER SCHOOL. The article deals with some methodological key problems of teaching language to postgraduate students at the agricultural higher school in accordance with topical educational trends. The federal state educational standards of postgraduate study in all educational programs, carried out at the agricultural higher school, involve the study of a discipline "Foreign Language". The development of modern manuals for postgraduate students aims to help them to master the educational material and the optimal methods of subject study, to improve the efficiency of the educational process and the skills of independent work. At the same time, the special attention is paid to the contents of practical training of the discipline and control measures, identified in the educational program. The authors developed a manual for postgraduates learning German, which contains guidelines, grammar reference, communicative cliché for scientific speech etiquette, examples of the topics for the exam in German for a Candidate's degree.

Key words: methodical support, language preparation, course of "Foreign Language", postgraduate study, manual for postgraduate students.

Т.А. Косачева, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул,
E-mail: kosache-tatyana@yandex.ru

О.А. Парпура, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул,
E-mail: anaxo@rambler.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ АСПИРАНТОВ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются актуальные вопросы методического обеспечения языковой подготовки аспирантов в аграрном вузе с учетом современных образовательных тенденций. Федеральные государственные образовательные стандарты аспирантуры всех направлений подготовки, реализуемые в аграрном вузе, предусматривают изучение дисциплины «Иностранный язык». Разработка современных учебных пособий призвана помочь обучающимся аспирантам качественно освоить учебный материал, овладеть оптимальными методами изучения предмета, освоить навыки самостоятельной работы, повысить эффективность учебного процесса. При этом особое внимание уделяется содержанию практических занятий по дисциплине и контрольным мероприятиям, обозначенным в рабочей программе. Разработано авторское учебно-методическое пособие по немецкому языку для аспирантов аграрных вузов, которое содержит методические рекомендации, грамматический справочник, коммуникативные клише научного речевого этикета, примеры составления тем для сдачи экзамена по немецкому языку в объеме кандидатского минимума.

Ключевые слова: методическое обеспечение, языковая подготовка, дисциплина «Иностранный язык», аспирантура, учебное пособие.

В современных условиях наметившейся агроинтерграции как системы непрерывного аграрного образования Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный аграрный университет» (ФГБОУ ВО Алтайский ГАУ) в Алтайском крае играет ключевую роль.

В настоящее время система аграрного образования Алтайского края объединяет 26 образовательных организаций, в том числе один вуз, 23 организации среднего профессионального образования и одну образовательную организацию дополнительно по профессионального образования [1, с. 15].

Именно здесь реализуются программы подготовки аспирантов по 18 научным специальностям в соответствии с профилем вуза. В Алтайском государственном аграрном университете реализуются программы третьего уровня высшего образования подготовки научно-педагогических кадров в формах очного и заочного обучения [2, с. 15].

Федеральные государственные образовательные стандарты специалитета, практико-ориентированного и академического бакалавриата, магистратуры, аспирантуры всех направлений

подготовки, реализуемые в аграрном вузе, предусматривают изучение дисциплины «Иностранный язык» [3, с. 30].

Возрастающее международное сотрудничество, внедрение в агропромышленное производство современных технологий, связанный с этим рост конкуренции агропредприятий на продовольственном рынке, требуют высокой квалификации выпускников аграрных вузов. Одним из возможных условий соответствия современным требованиям аграрной экономики является знание иностранного языка, которое открывает перспективные возможности для профессионального роста, самосовершенствования и всестороннего развития. «К задачам данной дисциплины также относим развитие необходимых универсальных и общепрофессиональных компетенций в соответствии с требованиями основной профессиональной образовательной программы высшего образования (ОПОП ВО), развитие умений и опыта самостоятельной работы по повышению уровня владения иностранным языком, а также осуществления научной и профессиональной деятельности с использованием изучаемого языка» [2, с. 16].

Изучение дисциплины стоит в учебном плане подготовки аспирантов в 1 – 2 семестрах первого курса, общая трудоем-

кость дисциплины составляет пять зачетных единиц, при этом большая часть времени, приблизительно 58% – это аудиторная работа и 22% от общей трудоёмкости дисциплины отводится на самостоятельную работу аспирантов при очной форме обучения. Это самый начальный этап обучения в аспирантуре. Вчерашние магистранты и специалисты часто испытывают трудности в освоении дисциплины, так как был перерыв в изучении иностранного языка (1 – 2 года), наблюдалось отсутствие возможности практического применения знаний языка. Часто уровень языковой подготовки не соответствует требованиям, предъявляемым к аспирантам. Кроме того, часто не достаточен уровень сформированности профессионально-ценностного отношения к изучению языка. Сущность такого отношения мы определяем как «сознательное индивидуальное, положительно-действенное отношение к знаниям, проявляющееся в понимании их значимости, полезности для профессиональной подготовки и основанное на глубоком профессиональном интересе к ним» [4, с. 12].

Поэтому на начальном этапе следует за достаточно короткий срок, с помощью ведущего преподавателя, овладеть основными знаниями, умениями и навыками на данном уровне высшего образования (с опорой на предшествующие курсы дисциплины в магистратуре и специалитете). «Предшествующим курсом в магистратуре и специалитете, на котором непосредственно базируется дисциплина, является дисциплина «Иностранный язык» [5, с. 87].

Эти основные знания, умения и навыки помогут сформировать необходимые компетенции, позволяющие успешно преодолеть кандидатский экзамен по иностранному языку, а так же сделают возможным изучать иноязычные новинки современной науки при написании научно-квалификационной работы. Совершенствовать практическое владение языком, в том числе, осуществлять перевод специализированных текстов, позволяющий использовать их в научной работе [2].

Преподаватели кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО Алтайский ГАУ ведут планомерную методическую работу по эффективному обеспечению языковой подготовки аспирантов. Методическая работа как комплексный процесс основывается на требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов, учебных планов, рабочих программ. Разработка современных учебных пособий призвана помочь аспирантам качественно освоить учебный материал, овладеть оптимальными методами изучения предмета, освоить навыки самостоятельной работы, повысить эффективность учебного процесса.

При разработке и составлении учебных пособий особое внимание уделяется содержанию практических занятий по дисциплине и контрольным мероприятиям, обозначенным в рабочей программе при тематическом планировании. Освоение курса предусматривает проведение только лабораторных занятий (лекции по дисциплине не проводятся) и организацию самостоятельной работы аспирантов. Так, например, при изучении дисциплины происходит следующее распределение аудиторного времени: 2% аудиторного времени отводится на фонетику; 10% – на изучение лексики; 15% – на изучение грамматики; 38% – на чтение оригинальной литературы на иностранном языке, соответствующей конкретной отрасли знаний; 2% – на изучение особенностей речевого этикета, культуры и традиций стран изучаемого языка; 10% – на отработку навыков письма; 23% – на изучение основ перевода.

На кафедре иностранных языков было создано учебное пособие для аспирантов аграрных вузов по немецкому языку [6]. Мы решили проанализировать освоение в аспирантуре именно немецкого языка. Несмотря на то, что английский язык признается в мировой науке языком международного общения, чему способствуют разнообразные англоязычные базы цитирования и др. Однако хочется отметить, что во много раз увеличивает шансы сотрудничества в сфере науки знание любого иностранного языка, многоязычие в научной сфере дает большие возможности молодым исследователям. Согласно с мнением О.М. Сметаниной, что именно «европейское многоязычие» – это наиболее перспективный путь развития современной науки в условиях нарастающей глобализации [7, с. 34]. Отметим также, что, согласно программе минимум кандидатского экзамена по общенаучной дисциплине «Иностранный язык» в аспирантуре, возможно освоение четырех европейских языков, чему даны соответствующие методические рекомендации (английский, французский, немецкий и испанские языки) [8].

Учебное пособие для аспирантов аграрных вузов, созданное на кафедре, состоит из логически взаимосвязанных разде-

лов. В учебном пособии четко изложены цель и задачи освоения дисциплины иностранный язык.

В разделе, посвященном особенностям фонетики немецкого языка, подобран теоретический материал, отражающий основные правила произношения немецкого языка и интонационное оформление предложений. А именно рассматриваются особенности интонации, её фонетических средств (мелодия, фразовое ударение, паузы, темп речи, громкость речи и тембр). Основные отличия немецкой звуковой системы от русской разбираются на основе характеристики долготы и краткости; закрытости/открытости немецких гласных; отсутствия смягчения немецких согласных; напряженности и придыхания немецких согласных; полувзвонности и оглушения звонких согласных.

Тренировочные фонетические упражнения (прежде всего, для устного группового выполнения) составлены с учетом изложенного теоретического материала, для эффективного повторения основных правил произношения и интонационного оформления предложений. Чтение вслух коротких учебных текстов, которые представлены в пособии, также способствует эффективной отработке фонетических навыков.

Считаем, что различного рода фонетические упражнения и задания целесообразно выполнять при подготовке монологических и диалогических высказываний, предусмотренных рабочей программой дисциплины. А также при работе с грамматическим материалом на протяжении всего курса дисциплины.

В учебном пособии большое внимание уделяется разделу «Основы перевода». Данный аспект языка не изучался подробно на предыдущих ступенях обучения, но поскольку «письменный перевод как результат переработки аутентичного научного источника позволяет проконтролировать уровень сформированности научной и коммуникативной компетентностей аспиранта» [9, с. 129]. Авторы пособия считают целесообразным дать как общие методические указания к переводу специальных текстов, так и более подробно рассмотреть особенности научного функционального стиля.

Бесспорно, что перевод специальной научной литературы с немецкого языка на русский имеет много трудностей: ряд грамматических явлений свойственен только немецкому языку, развернутые сложные предложения, вводные конструкции специальной литературы усложняют понимание прочитанного. Следует отметить, что приступая к переводу специальной профессиональной оригинальной литературы, требуются знания (прежде всего на русском языке) предмета, которому она посвящена. Общепрофессиональная подготовка аспирантов, как показывает практика нашей работы, существенно влияет на качество и точность осуществляемого ими перевода. Поскольку точность является основным требованием к переводу научного или профессионального текста, при этом подразумевается как объективность и логическая последовательность, так и полнота изложения и соответствие нормам русского языка, правомерность использования профессиональной лексики материала изложенного в оригинале. Рассматриваются требования к специальному переводу, среди которых унифицированность терминологического аппарата, соблюдение грамматических, стилистических норм и правил языка, технические правила оформления перевода. Так перевод научных текстов требует соблюдения эквивалентности содержания. Для подготовки к кандидатскому экзамену, аспиранту Алтайского ГАУ необходимо прочитать и перевести материал на иностранном языке из научной неадаптированной литературы общим объемом примерно 600 000 печатных знаков (что составляет 240-250 страниц формата А4). В качестве литературы для чтения рекомендуется использовать оригинальную монографическую и периодическую литературу по тематике широкого профиля вуза (научного учреждения), по узкой специальности обучающегося, а также статьи из журналов, издаваемых за рубежом.

Практические задания этого раздела учат определять особенности научного стиля немецкого языка, среди которых логичность, объективность, обобщенность, безличность. Целесообразно, с нашей точки зрения, при составлении тренировочных упражнений приводить примеры, объясняющие словарное и контекстное значение слов, разбирать варианты контекстуального значения слова. Так как общий контекст влияет на значение слов.

Следует разбирать примеры разных видов переводческих трансформаций (стилистических, синтаксических, лексических, грамматических). Например, такие задания как: «Переведите отрывок из оригинальной литературы, соответствующей сфере Ваших научных интересов, проанализируйте перевод, приведите

примеры разных видов переводческих трансформаций», должны научить аспирантов максимально анализировать перевод специальной литературы. Выполняя такой анализ, приходит понимание того, что в процессе перевода трансформации чаще всего бывают смешанного типа. Как правило, разного рода трансформации осуществляются одновременно, то есть сочетаются друг с другом – грамматическое преобразование сопровождается лексическим.

Снимать трудности при работе над переводом помогают задания направленные на работу с многозначными словами, которыми богат немецкий язык. Список наиболее важных многозначных слов приведен в пособии. Интернациональная лексика за последнее время значительно обогатилась, поэтому ряд практических упражнений посвящен этой группе слов. Не менее важно научиться распознавать интернационализмы, которые разошлись в своем значении в русском и немецком языках.

Краткий справочник содержит грамматику свойственную научному стилю речи (например, сложные предложения, с их особым порядком слов, страдательный залог, модальные конструкции, обособленные причастные обороты). Задания этой части предлагают аспирантам анализировать перевод специальной литературы с учетом изученных грамматических правил.

На кандидатский экзамен выносятся определенный перечень устных тем, и аспирант должен быть в состоянии свободно общаться с экзаменатором на эти темы. «Мы должны по большому счету научить аспиранта к моменту окончания учёбы более или менее свободно высказывать научные мысли разной степени трудности посредством иностранного языка, так как особенностью речевого общения аспирантов является необходимость общаться на темы, связанные с научной деятельностью». [9, с.107]. Поэтому мы изучаем лексику и готовим монологические высказывания по темам: Weltbekannte Wissenschaftler; Mein wissenschaftlicher Leiter; Die wissenschaftlichen Schulen; Die Teilnahme an der Konferenz; Meine wissenschaftliche Untersuchung. В процессе изучения тем аспирант накапливает лексику, самостоятельно выбирает речевые обороты, выполняет творческие задания, получает опыт публичного выступления на иностранном языке. Знакомство с особенностями обучения в аспирантуре в Германии также этому способствует.

Итак, методическое обеспечение языковой подготовки аспирантов в аграрном вузе – это сложный комплексный процесс, который требует непрерывного совершенствования и серьезной работы всего профессорско-преподавательского коллектива кафедры, в целях подготовки научно-педагогических кадров с высоким уровнем владения иностранным языком.

Библиографический список

1. Колпаков Н.А. Агроинтеграция – современная модель системы непрерывного аграрного образования. Аграрная наука – сельскому хозяйству: материалы XIII Международной научно-практической конференции, 15 – 16 февраля 2018, Барнаул: РИО Алтайского ГАУ. 2018; Кн. 1: 15 – 18.
2. Косачева Т.А., Парпура О.А. Языковая подготовка научно-педагогических кадров (аспирантов) в аграрном вузе. Вестник БГУ. Педагогика, филология, философия. Улан-Удэ. 2017; Вып. 4. Педагогика: 15 – 21.
3. Косачева Т.А., Кайль Ю.А. Роль иностранного языка при подготовке специалистов аграрного профиля. Аграрная наука – сельскому хозяйству. Материалы XIII Международной научно-практической конференции, 15-16 февраля 2018 г. Барнаул: РИО Алтайского ГАУ. 2018; Кн. 1: 30 – 32.
4. Косачева Т.А. Педагогические условия формирования профессионально-ценностного отношения студентов аграрных вузов к изучению иностранного языка. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2003.
5. Парпура О.А. К вопросу об особенностях обучения иностранному языку по программе подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Аграрная наука – сельскому хозяйству. Материалы XII междунар. научно-практической конференции. Барнаул: Издательство АлтГАУ. 2017; Кн. 1: 87 – 88.
6. Т.А. Косачева, О.А. Парпура, Е.В. Тимофеева Немецкий язык: учебно-методическое пособие для аспирантов аграрных вузов. Барнаул: РИО Алтайского ГАУ, 2017.
7. Сметанина О.М. Изучение иностранного языка в эпоху глобализации. Интеграция образования. 2008; 4: 23 – 28.
8. Программа-минимум кандидатского экзамена по общенаучной дисциплине «Иностранный язык». Под общей редакцией И.И. Халеевой. Москва, 2007.
9. Буянова Г.В., Киндеркнехт А.С., Попова Т.В., Пеунова Е.В. Обучение иностранному языку в аспирантуре неязыкового вуза: актуальные вопросы. Монография. Под ред. А.С. Киндеркнехт. Пермь: ИПЦ «Прокрость», 2017.

References

1. Kolpakov N.A. Agroiintegraciya – sovremennaya model' sistemy nepreryvnogo agrarnogo obrazovaniya. Agrarnaya nauka – sel'skomu hozyajstvu: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 15 – 16 fevralya 2018, Barnaul: RIO Altajskogo GAU. 2018; Kn. 1: 15 – 18.
2. Kosacheva T.A., Parpura O.A. Yazykovaya podgotovka nauchno-pedagogicheskikh kadrov (aspirantov) v agrarnom vuze. Vestnik BGU. Pedagogika, filologiya, filosofiya. Ulan-Ud'e. 2017; Vyp. 4. Pedagogika: 15 – 21.
3. Kosacheva T.A., Kaji Yu.A. Rol' inostrannogo yazyka pri podgotovke specialistov agrarnogo profilya. Agrarnaya nauka – sel'skomu hozyajstvu. Materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 15-16 fevralya 2018 g. Barnaul: RIO Altajskogo GAU. 2018; Kn. 1: 30 – 32.
4. Kosacheva T.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'no-cennostnogo otnosheniya studentov agrarnykh vuzov k izucheniyu inostrannogo yazyka. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2003.
5. Parpura O.A. K voprosu ob osobennostyakh obucheniya inostrannomu yazyku po programme podgotovki nauchno-pedagogicheskikh kadrov v aspiranture. Agrarnaya nauka – sel'skomu hozyajstvu. Materialy XII mezhdunar. nauchno-prakticheskij konferencii. Barnaul: Izdatel'stvo AltGAU. 2017; Kn. 1: 87 – 88.
6. T.A. Kosacheva, O.A. Parpura, E.V. Timofeeva Nemeckij yazyk: uchebno-metodicheskoe posobie dlya aspirantov agrarnykh vuzov. Barnaul: RIO Altajskogo GAU, 2017.
7. Smetanina O.M. Izuchenie inostrannogo yazyka v `epohu globalizacii. Integraciya obrazovaniya. 2008; 4: 23 – 28.
8. Programma-minimum kandidatskogo `ekzamena po obschenauchnoj discipline «Inostrannyj yazyk». Pod obschej redakciej I.I. Haleevoj. Moskva, 2007.
9. Buyanova G.V., Kinderkneht A.S., Popova T.V., Peunova E.V. Obuchenie inostrannomu yazyku v aspiranture neyazykovogo vuza: aktual'nye voprosy. Monografiya. Pod red. A.S. Kinderkneht. Perm': IPC «Prokrost'», 2017.

Статья поступила в редакцию 05.04.18

УДК 377

Kupchigina I.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia),
E-mail: kupchigina@mail.ru

THE ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL CULTURE FORMING IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION. The article presents an analysis of pedagogical conditions of professional culture forming of specialists of different spheres of activity. The author offers organizational-pedagogical conditions of future teachers' professional culture forming in the system of secondary professional education: updating the knowledge of students about teachers' professional culture and its values through the implementation of a special course "Professional Culture of the Teacher", the organization of a dialogical space that contributes to the formation of students' value attitude to teachers' professional culture. The research offers to involve students in simulation modeling of situation, to provide

the involvement of participants in active reflexive activities, contributing to the implementation of the values of teachers' professional culture in teaching activities.

Key words: professional culture of future teachers, organizational-pedagogical conditions of future teachers' professional culture forming, students' knowledge updating, organization of dialogical space, simulation modeling of situations, secondary professional education.

*И.М. Купчигина, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,
E-mail: kupchigina@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен вниманию анализ педагогических условий формирования профессиональной культуры специалистов разных сфер деятельности; автором предложены организационно-педагогические условия формирования профессиональной культуры будущих учителей в системе среднего профессионального образования: актуализация знаний студентов о профессиональной культуре учителя и её ценностях посредством реализации спецкурса «Профессиональная культура учителя»; организация диалогового пространства, способствующего формированию ценностного отношения студентов к профессиональной культуре учителей; включение студентов в имитационное моделирование, обеспечивающее вовлечение участников в активную рефлексивную деятельность, способствующую реализации освоенных ценностей профессиональной культуры учителей в педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная культура учителя, организационно-педагогические условия формирования профессиональной культуры учителя, актуализация знаний студентов, организация диалогового пространства, имитационное моделирование ситуаций, среднее профессиональное образование.

В исследованиях ряда авторов обозначены различные теоретические подходы к формированию профессиональной культуры специалиста. К примеру, общепрофессиональный подход раскрывает закономерности формирования профессиональной культуры, научно-педагогический подход описывает особенности ее становления, социально-психологический характеризует социальные функции, условия и механизмы действия личностной культуры специалиста в общественной жизни, конкретно-социологический – решает конкретные задачи с учётом общественной ценности профессии.

С точки зрения В.Г. Игнатовой важнейшими слагаемыми формирования профессиональной культуры являются: освоение общей культуры, приобщение к ее достижениям, овладение профессиональным мастерством, творческая реализация профессиональных навыков, профессиональная компетентность, грамотное и эффективное использование средств и методов при достижении цели, рациональность, расчетливость при осуществлении своей работы, возможность предвидения результатов труда [1, с. 75].

А.В. Анохин высказывает следующее мнение, что одним из условий формирования профессиональной культуры наемного работника является его обучение на дедуктивной основе, соответствующей возможностям технологического процесса. При этом структура учебного процесса должна предусматривать два этапа: основное обучение (общеотраслевая подготовка) и специализацию [2, с. 15 – 19].

Я.И. Войталянова выделяет три необходимых условия формирования профессиональной культуры будущего менеджера в процессе его профессиональной подготовки: 1) обогащение курса «Психология управления» проблематикой о культурных основах профессиональной деятельности менеджера; 2) создание диалогового пространства через включение студентов в позиционное взаимодействие; 3) организация деловой игры как пространства обеспечения процесса формирования и проявления профессиональной культуры студентов посредством создания ситуаций интеллектуального и эмоционального напряжения, стимулирующих самостоятельность и инициативность [3, с. 142].

О.А. Жилыева для формирования профессиональной культуры у будущих врачей предлагает использовать комплекс методов и способов их воспитания и образования с помощью общеобразовательных средств дисциплин гуманитарного цикла, введения в процесс обучения элективных курсов, повышающих общий культурный уровень и расширяющих кругозор будущих профессионалов. Культурологическая ориентация профессионального образования должна стать неотъемлемой частью подготовки будущих врачей [4, с. 128].

Н.М. Качуровская выделяет целый ряд педагогических условий формирования профессиональной культуры будущих архитекторов: 1) организация целостного педагогического процесса и его ориентация на развитие структурных компонентов профес-

сиональной культуры; 2) структурирование содержания блоков профессиональной подготовки в неразрывной связи с освоением общепрофессиональных, специальных и гуманитарных дисциплин; 3) организация образовательного процесса на основе продуктивного творческого обучения, совместной деятельности преподавателей и студентов; 4) рефлексия личностно-профессионального развития; 5) формирование профессиональных качеств через усиление межпредметных связей; 6) ориентация образовательного процесса на общую, профессиональную и художественную культуру [5].

Е.В. Коржуева выделяет следующие педагогические условия формирования профессиональной культуры будущего специалиста по работе с молодежью: 1) стимулирование внутренней работы студентов по усвоению и принятию общественно-значимых ценностей, ценностей и целей профессиональной деятельности посредством включения в систему подготовки специальных лекционных курсов и организации социально-полезной деятельности; 2) включение индивидуальных заданий, ориентированных на формирование активной субъектной позиции студентов в проявлении своих профессиональных и творческих интересов через реализацию проектно-исследовательской деятельности; 3) участие студентов в деятельности детских и молодежных организаций для формирования коммуникативных умений и развития навыков педагогического руководства воспитанием; 4) вовлечение в добровольческую деятельность для формирования социальной ответственности, развития профессионально-важных качеств и накопления опыта руководства социально-значимой деятельностью [6, с. 65 – 66].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что на формирование профессиональной культуры будущего специалиста влияют различные факторы: особенности самой профессии, общая культура и мотивация личности, качество образовательных услуг, предоставляемое высшим учебным заведением и др. Среди них можно выделить объективные и субъективные, более и менее значимые, личностные и социальные [7, с. 11].

Среди условий формирования профессиональной культуры будущего специалиста следует отметить профессионально-образовательную культуру учебного заведения. Об этом говорят исследования С.В. Веретина, Н.С. Дежниковой, Н.М. Качуровской, Е.Н. Меркуловой, Н.А. Шайденко и др. Согласно определению В.Г. Горба, «... – это идеи, отражающие характер образовательных взаимоотношений в учебном заведении и результаты личностной, групповой и организационной деятельности, выраженные в уровне развития личностных потенциалов участников образовательной деятельности, а также создаваемых в вузе научных, духовных, образовательных и материальных ценностей» [8, с. 71].

Формирование профессиональной культуры Г.Н. Соколова представляет как процесс получения студентом общего и специального образования (овладения системой знаний и уме-

ний, воспитания, ценностных установок, убеждений), накопления производственного опыта во время трудового обучения и деятельности [9]. А.А. Орлов, В.П. Рябцев, Н.А. Шайденоко большую роль отводят содержанию педагогического образования и использованию различных методов обучения студентов, в ходе которых должна осуществляться педагогическая подготовка как основа формирования профессиональной культуры учителя. В основу их профессиональной культуры в стенах образовательного учреждения закладывается «система профессиональных знаний, развивается методологическая культура, формируются основные общепедагогические умения (аналитико-диагностические, проектировочные, прогностические, конструктивно-организационные, коммуникативные, рефлексивные), развиваются важнейшие профессионально-личностные качества (любовь к детям, эмпатия, толерантность, рефлексия, эмоциональная устойчивость и др.), происходит становление профессиональных ценностных ориентации и личного педагогического кредо» [10, с. 3]. В.П. Рябцев отмечает, что профессиональную культуру можно формировать только в условиях освоения педагогической деятельности в процессе обучения в учебном заведении [11, с. 25].

Проведённый теоретический анализ обозначенной проблемы позволил нам сделать вывод о том, что профессиональная культура будущего учителя зависит от содержания и организации образовательного процесса в учебном заведении. Считаем, что профессиональная культура будущего учителя в системе среднего профессионального образования будет сформирована, если реализовать следующие организационно-педагогические условия:

1) актуализировать знания студентов о профессиональной культуре учителей, о её ценностях посредством спецкурса «Профессиональная культура учителя». Основная цель – получение студентами – будущими учителями – знаний о профессиональной культуре и её ценностях; формирование ценностного отношения к общей и профессиональной культуре и её ценностям; формирование коммуникативных умений для успешного осуществления педагогической деятельности;

осуществление рефлексии деятельности по реализации освоенных ценностей профессиональной культуры. При актуализации знаний были использованы методы традиционного (устное изложение материала – лекция, рассказ и др.; обсуждение учебного материала – семинар, беседа и др.; самостоятельная работа студентов и др.) и активного (проблемные лекции, позиционная дискуссия, спор-диалог, публичные выступления и др.) обучения;

2) организовать диалоговое пространство, способствующее формированию ценностного отношения студентов к профессиональной культуре учителей. Подразумевается поэтапное осуществление динамики развития диалога: 1 этап – формирование интересов студентов к ценностям профессиональной культуры, формирование умений внимательного слушания, стремления к пониманию партнера по общению; 2 этап – формирование у студентов критического мышления, характеризующегося умением субъекта выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты при решении проблем в стандартных и нестандартных ситуациях; 3 этап – формирование навыков рефлексии студентов, формирование их личного мнения и отношения к изученному учебному материалу, обобщение и оценка изученной информации, выявление проблемы, способов её решения.

3) включить студентов в имитационное моделирование, обеспечивающее вовлечение участников в активную рефлексивную деятельность, способствующую реализации освоенных ценностей профессиональной культуры учителей в педагогической деятельности. Имитационное моделирование представляет собой совокупность неигровых (анализ-оценка конкретной ситуации, выработка алгоритма решения конкретных ситуаций) и игровых методов (деловая и ролевая игры)

Названные условия мы рассматриваем как необходимые, так как они в своем единстве и взаимосвязи отражают целостность когнитивного, эмоционального, коммуникативного и рефлексивного компонентов профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования.

Библиографический список

- Игнатов В.Г., Белоліпецкий, В.К. *Профессиональная культура и профессионализм государственной службы: контекст истории и современность*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Изд. центр «МарТ», 2000: 75.
- Анохин А.В. *Правовые вопросы формирования профессиональной культуры работника*. Диссертация ... кандидата юридических наук: Томск, 2000.
- Войтальянова, Я.И. *Формирование профессиональной культуры будущего менеджера в процессе его профессиональной подготовки*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Красноярск, 2007.
- Жилиева О.А. *Роль языка в становлении профессиональной культуры врача*. Диссертация ... кандидата культурологии. Улан-Удэ, 2009.
- Качуровская Н.М. *Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-архитекторов в образовательном процессе вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Курск, 2005.
- Библер В.С. *Культура. Диалог культур: Опыт определения. Вопросы философии*. 1989; № 6: 65 – 66.
- Ананченко М.Ю. К вопросу о сущности и факторах становления профессиональной культуры специалиста. *Формирование профессиональной культуры будущего специалиста: Материалы X областной студ.науч.конференции и V международных педагогических чтений*. Архангельск: Издательство СГМУ, 2003.
- Горб В.Г. *Методология проектирования организационных образовательных систем*: монография. Екатеринбург, 2008.
- Соколова Г.Н. *Культура труда в социальном развитии рабочего класса*. Минск: Издательство БГУ, 1984.
- Петровский А.В., Шпалинский В.В. *Социальная психология коллектива*. Москва: Просвещение, 1978.
- Рябцев В.П. *Формирование педагогического мастерства в системе становления профессиональной культуры учителя*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Майкоп, 1998.

References

- Ignatov V.G., Belolipeckij, V.K. *Professional'naya kul'tura i professionalizm gosudarstvennoj sluzhby: kontekst istorii i sovremennost'*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Izd. centr «MarT», 2000: 75.
- Anohin A.V. *Pravovye voprosy formirovaniya professional'noj kul'tury rabotnika*. Dissertaciya ... kandidata yuridicheskikh nauk: Tomsk, 2000.
- Vojtal'yanova, Ya.I. *Formirovanie professional'noj kul'tury buduschego menedzhera v processe ego professional'noj podgotovki*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Krasnoyarsk, 2007.
- Zhilyaeva O.A. *Rol' yazyka v stanovlenii professional'noj kul'tury vracha*. Dissertaciya ... kandidata kul'turologii. Ulan-Ud'e, 2009.
- Kachurovskaya N.M. *Formirovanie professional'noj kul'tury buduschih specialistov-arhitektorov v obrazovatel'nom processe vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kursk, 2005.
- Bibler V.S. Kul'tura. Dialog kul'tur: Opyt opredeleniya. *Voprosy filosofii*. 1989; № 6: 65 – 66.
- Ananchenko M.Yu. K voprosu o suschnosti i faktorah stanovleniya professional'noj kul'tury specialista. *Formirovanie professional'noj kul'tury buduschego specialista: Materialy X oblastnoj stud. nauch. konferencii i V mezhdunarodnyh pedagogicheskikh chteniy*. Arhangel'sk: Izdatel'stvo SGMU, 2003.
- Gorb V.G. *Metodologiya proektirovaniya organizacionnyh obrazovatel'nyh sistem*: monografiya. Ekaterinburg, 2008.
- Sokolova G.N. *Kul'tura truda v social'nom razvitiі rabochego klassa*. Minsk: Izdatel'stvo BGU, 1984.
- Petrovskij A.B., Shpalinskij V.V. *Social'naya psihologiya kollektiva*. Moskva: Prosveschenie, 1978.
- Ryabcev V.P. *Formirovanie pedagogicheskogo masterstva v sisteme stanovleniya professional'noj kul'tury uchitelya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Majkop, 1998.

Статья поступила в редакцию 05.04.18

УДК 377

Mezentseva O.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Pedagogy, Kuibyshev Branch of Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev, Russia), E-mail: m_olesja29@mail.ru

IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCY-ORIENTED APPROACH IN THE SYSTEM OF POSTACADEMY TRAINING OF TEACHERS. Modern trends in the development of the education system entail significant changes in the professional activity of teachers, relating to the regulatory and legal component of the educational process, the contents and methods of teaching, the means of assessing the achievements of students, etc. The author describes the basics of a competence-oriented approach that provides the required level of professional competence in the process of postacademy training of teachers through the formation of a steady motivation for meaningful work with the information in convenient conditions for them. This approach to the organization of the process of professional development of teachers will contribute to training and adaptation of the teacher to the new conditions of his professional activity according to the modern demands of the society and the state.

Key words: competency-oriented approach, process of postacademy training, teacher's professional competence.

О.И. Мезенцева, канд. пед. наук, зав. каф. педагогики, Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета, г. Куйбышев Новосибирской области, E-mail: m_olesja29@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Современные тенденции развития в системе образования влекут за собой существенные изменения профессиональной деятельности педагогов, касающиеся нормативно-правовой составляющей образовательного процесса, содержания и методики обучения, средств оценивания учебных достижений обучающихся и др. Автором охарактеризована сущность компетентностно-ориентированного подхода, обеспечивающего в процессе повышения квалификации педагогов требуемый уровень профессиональной компетентности посредством формирования у слушателя устойчивой мотивации для осмысленной работы над учебной информацией в удобных для него условиях. Данный подход к организации процесса повышения квалификации педагогов будет способствовать подготовке и адаптации педагога к новым условиям профессионально-педагогической деятельности, запросам со стороны общества и государства.

Ключевые слова: компетентностно-ориентированный подход, процесс повышения квалификации, профессиональная компетентность педагога.

Стремительное обновление научного знания и устаревание прежнего, в том числе профессионального, обуславливают необходимость постоянного повышения квалификации, «включения» педагога в процесс непрерывного образования.

Среди проблем перехода на образовательные стандарты нового поколения Т.А. Каплунович выделяет «...перевод набора ключевых компетентностей в перечень образовательных результатов; определение специфики компетентностно-ориентированных учебных и внеучебных программ; фиксацию требований к образовательным технологиям и способам взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленного на развитие ключевых компетентностей. Вполне очевидно, что решение обозначенных проблем потребует серьезного научного осмысления, экспериментального моделирования профессиональной и общественной экспертизы моделей» [1, с. 88].

Реализация компетентностного подхода в системе повышения квалификации позволит под новым углом зрения рассмотреть и решить проблему качества подготовки специалистов. Попытки решить обозначенную проблему предпринимают не только отраслевые министерства и ведомства, сами учреждения, реализующие дополнительные профессиональные образовательные программы, но и Министерство образования и науки РФ. В настоящее время утвержден Порядок организации и осуществления профессиональной деятельности по дополнительным профессиональным программам (приказ Минобрнауки России от 01 июля 2013 г. № 499). Согласно приказу, программа повышения квалификации должна быть направлена на «совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для выполнения профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации» [2].

Следовательно, содержание дополнительных профессиональных программ необходимо выстраивать с учетом профессиональных стандартов, квалификационных требований соответствующих должностей, профессий и специальностей, квалификационных требований к профессиональным знаниям и навыкам, необходимых для исполнения должностных обязанностей. В структуре программы должно быть описание перечня профессиональных компетентностей в рамках имеющейся квалификации, качественное изменение которых осуществляется в результате обучения.

Кроме того, данным приказом предусматривается возможность организации образовательной деятельности, основанной на модульном принципе представления содержания образова-

тельной программы и построения учебных планов, а также использования различных образовательных технологий.

Следовательно, особую актуальность приобретают максимально эффективные, мобильные, быстро реагирующие на потребности образования, ориентированные не на процесс, объем, а на результат формы повышения квалификации. Подобные компетентностно-ориентированные формы повышения квалификации педагога предусматривают переход от практико-воспроизводящей деятельности к практико-преобразующей, актуализацию педагогом собственных возможностей.

Особого внимания в данном случае заслуживает, по нашему мнению, **модульно-накопительный** подход к организации процесса повышения квалификации, наиболее отвечающий задаче подготовки педагога к реализации индивидуального учебного плана ученика. Поэтому в качестве основных принципов компетентностно-ориентированного подхода нами выделены:

- **принцип модульности**, позволяющий конструировать программы повышения квалификации из различных блоков (модулей), при этом освоение нескольких образовательных модулей в рамках различных программ краткосрочного повышения квалификации считается равноценным освоению длительной программы повышения квалификации;
- **принцип нелинейности**, предполагающий возможность самостоятельного конструирования каждым педагогом индивидуального образовательного маршрута с учетом своих профессиональных затруднений, дефицитов, наиболее приемлемых для себя сроков обучения;
- **принцип вариативности**, предусматривающий различную направленность программ образовательных модулей, внедрение разнообразных методов и технологий обучения, гибких организационных форм;
- **принцип соответствия содержания обучения тем изменениям, которые происходят в науке, профессионально-педагогической деятельности.**

Реализация данных принципов в процессе повышения квалификации позволит удовлетворить индивидуальные образовательные запросы, преодолеть актуальные профессиональные затруднения педагогов с учетом их уровня сформированности профессиональной компетентности. Так как модульность программ позволяет выстраивать индивидуальные образовательные маршруты, нацеленные на компетентностное развитие педагогов, а накопительная система дает возможность конструировать программы повышения квалификации из различных ва-

риативных блоков и постепенно переходить на более высокий уровень освоения программ [3].

Обеспечить подобный результат позволит четкая организация процесса повышения квалификации педагога с момента подачи заявки на обучение до получения удостоверения о повышении квалификации. Такая организация, по нашему мнению, заключается в особенностях **базового процесса и условий его обеспечения**. В контексте проводимого нами исследования, базовый процесс отражает сущностное содержание и в некотором роде алгоритм обучения педагогов, предусматривающий реализацию модульно-накопительного подхода. В качестве условий рассматриваются требования, необходимые для обеспечения эффективной реализации базового процесса [4].

Проектирование процесса повышения квалификации на основе данной модели будет способствовать достижению основной **цели** – обеспечению требуемого уровня профессиональной компетентности посредством формирования у слушателя устойчивой мотивации для осмысленной работы над учебной информацией в удобных для него условиях.

Для достижения данной цели обучения необходимо решить **задачи** по обеспечению: возможности определения им самим своих затруднений, профессиональных дефицитов; комфортного темпа учебно-познавательной деятельности слушателя; максимально возможной самостоятельности слушателя в процессе курсовой подготовки; гибкого (вариативного) содержания обучения; интеграции различных методов и форм обучения.

Подобные условия призваны минимизировать стрессовые состояния обучающихся или исключить их. Проектирование модульной программы повышения квалификации педагога предполагает обязательное включение в ее состав предметной учебной программы, объемом от 18 до 72 часов:

1) инвариантный компонент дополнительной профессиональной образовательной программы, предусматривающей изучение модулей, посвященных вопросам нормативно-правового обеспечения образовательного процесса;

2) вариативный компонент дополнительной профессиональной образовательной программы, представленный набором модулей, посвященных «надпредметным» тематическим (проблемным) вопросам, программами спецкурсов, посвященных актуальным проблемам развития современного образования, психолого-педагогической теории.

По мнению О.Г. Красношлыковой, при разработке программ образовательных модулей могут быть достаточно эффективно использованы элементы технологии открытого дистанционного образования: андрагогический подход; развивающий подход, а также применение методов адаптации содержания к конкретным условиям [5].

Следовательно, при составлении индивидуального плана (индивидуального образовательного маршрута) повышения квалификации на период от 3 до 5 лет, педагог предусматривает прохождение модулей объемом от 18 до 44 часов в течение одного года.

В целом, критерием оценки эффективности рассматриваемого подхода является положительная динамика развития профессиональной компетентности педагога. Данный компетентностно-ориентированный подход, по нашему мнению, позволит совместить уровневую дифференциацию и коллективные способы обучения, обеспечит адаптивный характер обучения, существенную стандартизацию учебного процесса, актуализацию самоконтроля. Не вызывает сомнения и тот факт, что подобная организация повышения квалификации обеспечивает требуемый уровень развития компетентности специалистов.

Библиографический список

1. Каплунович Т.А. Каплунович С.И. Компетентностно-ориентированная технология обучения в системе повышения квалификации педагогов. *Педагогическое образование и наука*. 2008; 5: 87 – 90.
2. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01 июля 2013г. № 499 г. Москва. Available at: <http://www.rg.ru/2013/08/28/minobr-dok.html>
3. Мезенцева О.И. Индивидуальная образовательная программа как условие компетентностного развития педагога в системе повышения квалификации. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 6 (31): 129 – 131.
4. Мезенцева О.И. *Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2014.
5. Красношлыкова О.Г. Проблемы развития профессионализма педагогов их решение в рамках муниципальной методической службы. *Информатика и образование*. 2007; 1: 100 – 103.

References

1. Kaplunovich T.A. Kaplunovich S.I. Kompetentnostno-orientirovannaya tehnologiya obucheniya v sisteme povysheniya kvalifikatsii pedagogov. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2008; 5: 87 – 90.
2. Ob utverzhdenii Poryadka organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noy deyatel'nosti po dopolnitel'nym professional'nym programmam prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federatsii ot 01 iyulya 2013g. № 499 g. Moskva. Available at: <http://www.rg.ru/2013/08/28/minobr-dok.html>
3. Mezenceva O.I. Individual'naya obrazovatel'naya programma kak uslovie kompetentnostnogo razvitiya pedagoga v sisteme povysheniya kvalifikatsii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 6 (31): 129 – 131.
4. Mezenceva O.I. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'noj kompetentnosti sovremennogo pedagoga*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2014.
5. Krasnoslykova O.G. Problemy razvitiya professionalizma pedagogov ih reshenie v ramkah municipal'noj metodicheskoy sluzhby. *Informatika i obrazovanie*. 2007; 1: 100 – 103.

Статья поступила в редакцию 10.04.18

УДК 37.01

Munzuk T.T., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: t.munzuk@mail.ru

ARTISTIC AND AESTHETIC ROLE OF FOLKLORE IN THE TUVAN NATIONAL UPBRINGING. The article reveals a problem of Tuvan national upbringing, namely the role of folklore, one of the forms of spiritual culture, in the matter of education and personality formation. In the course of the research the scientific-cognitive, aesthetic and educational significance of folk are revealed. Examples of folklore genres like proverbs, sayings, riddles, fairy tales are given. The problem of preserving and developing folklore works of nationalities through the introduction and active involvement of folk in the process of improving the national education is also being solved in the research. The presented material allows concluding that in Tuvan folklore there are great opportunities for moral, labor, intellectual and aesthetic development of younger generation. The Tuvan folklore has always been a school for children and has not lost its educational value to this day.

Key words: national upbringing, ethno-pedagogy, spiritual culture, folklore, genres, traditions and customs of people.

Т.Т. Мунзук, канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: t.munzuk@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ РОЛЬ ФОЛЬКЛОРА В НАРОДНОМ ВОСПИТАНИИ ТУВИНЦЕВ

В статье раскрывается проблема народного воспитания, а именно роль фольклора, одной из форм духовной культуры, в деле воспитания и формирования личности. В ходе работы было выявлено научно-познавательное, эстетическое и воспитательное значение устного народного творчества; были приведены примеры из образцов таких жанров фольклора как пословицы, поговорки, загадки, сказки. Также решается проблема сохранения и развития фольклорных произведений малых народностей путем внедрения и активного вовлечения произведений устного народного творчества в процессе совершенствования народного воспитания. Представленный материал позволяет сделать вывод, что в тувинском фольклоре заключены большие возможности для нравственного, трудового, умственного и эстетического развития подрастающего поколения. В жанрах фольклора отражены воспитательные традиции и обычаи народа.

Ключевые слова: народное воспитание, этнопедагогика, духовная культура, фольклор, жанры, традиции и обычаи народа.

Народное воспитание, составляя важнейшую органическую связь духовной культуры тувинской нации, уходит своими корнями вглубь веков. Разнообразные условия окружающей действительности, включающие в себя природно-климатические, социально-экономические, демографические, национальные и другие факторы, являются родником, обогащающим процесс воспитания. Все эти факторы создали народную педагогику, являющуюся общечеловеческой мудростью.

Еще в глубокой древности у тувинцев появились зачатки педагогической мысли для того, чтобы воспитывать детей разнообразными, трудолюбивыми, честными, человечными. Они нашли свое яркое выражение в самой практике народного воспитания, а также воплощены в народно-поэтическом творчестве – фольклоре. Будучи важной частью национальной культуры, фольклор активно служит воспитанию и формированию человека, и поэтому имеет огромное значение в жизни семьи.

Устное народное творчество, как одна из форм духовной культуры, имеет национальную специфику, зависит от особенностей мировоззрения, национального характера того или иного народа. Произведения фольклора, как правила, отмечаются глубоким идейным содержанием, высоким мастерством, непосредственной связью с жизнью народа. Тувинский фольклор присущи все жанры, он отражает жизнь народа, его историю, хозяйственный уклад, материальную культуру, быт, идеологию социальных слоев, педагогические взгляды народа. Передаваясь из поколения в поколение в течение многих столетий, тувинское устное народное творчество несет в себе следы различных исторических эпох.

Изучение тувинского фольклора как средства воспитания представляет собой актуальную задачу для совершенствования процесса воспитания в школе и семье. Выдающиеся ученые широко пропагандировали народные идеи воспитания, народные произведения. К.Д. Ушинский, подчеркивая непревзойденное значение народных пословиц в воспитании детей, писал, что «ничем нельзя так ввести дитя в понимание народной жизни, как объясняя ему значение народных пословиц. В них отразились все стороны жизни народа: домашняя, семейная, полевая, лесная, общественная; его потребность, привычки, его взгляд на природу, на людей, на значение всех явлений жизни» [1, с. 313]. А.С. Макаренко в «Лекциях о воспитании детей» выделял воспитательную роль сказок, призывал родителей, что «было бы весьма желательно, если бы на книжной полке каждой семьи был сборник сказок» [2, с. 418].

Малому 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 тувинский фольклор богат пословицами и поговорками, которые имеют целью привить детям высокие нравственные качества. Одни из них, внушая детям любовь к родному краю, учат их быть честными, трудолюбивыми, смелыми, гуманными и правдивыми, приучают к нормам поведения в семье и обществе. Например, «от работы убежишь – в нужду попадешь, от знаний убежишь – в беду попадешь», «дай приют старому, вытри слезу малому», «в паводок нет рыбы, в пословице – жи», «мать моя – земля родная, мачеха – земля чужая», «растение любит весну, народ любит правду».

Другие пословицы призывают детей к мужеству, удали, смелости и героизму: «лучше смерть принять, нежели честь потерять», «пугливому коню все чудится, трусливому – все мерещит-

ся». Пословицы и поговорки способствуют воспитанию чувства дружбы, товарищества, сознания общественного долга: «слово дал – хозяином будь», «с другом в ладу, согласие живи, последний кусок пополам раздели», «в дружбе – сила, с другом – веселье».

Пословицы и поговорки часто употребляются в разговорах с детьми, образность и доходчивость делают их хорошим средством убеждения, пословица оказывает несравненно более сильное воздействие, чем пространное нравоучение. В тувинских пословицах и поговорках отражены наблюдения народа над закономерностями окружающей жизни, представления о хороших и плохих качествах человека. Многие из них имеют назидательный характер и служат воспитанию положительных качеств: «длинный подол в ногах путается, длинный язык самого путает», «тупое надо точить, неслуха надо убедить», «добрый человек добром и славится» и т. п.

Одним из малых жанров устного народного творчества являются загадки. Они служат одним из способов испытания мудрости, при их помощи народ расширял кругозор детей и молодежи. Загадки создавались на основе накопления человеком эмпирического опыта в познании окружающей его среды, в освоении различных трудовых процессов. Они отражают старый кочевой уклад жизни тувинцев, хозяйственную и семейно-бытовую жизнь народа. Содержание тувинских загадок и их отгадки отличаются большим разнообразием, конкретностью, образностью и реалистичностью. В.В. Радлов, посетив Туву в XIX в., записал тувинские загадки: «между тридцатью голубыми конями бегаёт рыжий жеребёк» (зубы и язык человека), «стоит одиноко дерево и пылаёт» (свеча), «два ворона бьют друг друга по подбородкам и щекам» (ножницы) и многие другие [3, с. 237]. В тувинском фольклоре заключены большие возможности для нравственного, трудового, умственного и эстетического развития подрастающего поколения.

Наиболее любимым жанром устного народного творчества для детей является сказка, в которой отражаются мечты народа о счастливой жизни, о прекрасных людях. Сказки являются ценным источником для изучения быта, истории, языка народа. А.М. Горький писал, что «подлинную историю трудового народа нельзя знать, не зная устного народного творчества ... От глубокой древности фольклор неотступно и своеобразно сопутствует истории [4, с. 703]».

Как и у многих народов, тувинские народные сказки подразделяются на волшебные, бытовые и сказки о животных. Особенно распространены бытовые сказки. Герой тувинских сказок – простой народ, всегда наделен положительными качествами: умом, добротой, простотой, трудолюбием, силой и отвагой. Большой интерес представляют сказки о животных. Они содержат в себе тонкие наблюдения над жизнью повадками животных. В них метафорической форме осуждаются человеческие пороки и восхваляются положительные черты характера. В сказках отражены элементы древних верований, мировоззрение тувинского народа, его традиции, обычаи и обряды. Тувинские народные сказки имеют большое научно-познавательное и воспитательное значение.

В фольклоре тувинцев видное место занимает жанр героического эпоса, который представлен сказаниями о богатырях. В эпических произведениях народ создал героев в соответствии со своими представлениями и идеалами, наделил их лучшими моральными качествами: они сильны и отважны, беспощадны к вероломным захватчикам. В своей повседневной жизни герои эпоса занимаются скотоводством и охотой, которые с древних времен давали тувинцам основные средства к жизни. Такие ге-

роические сказания о богатырях как «Алдай-Буучу», «Море-Шагаан-Тоолай», «Кангывай-Мерген» и другие, имеют такую же древнюю и богатую историю как и сама история тувинского народа.

В тувинском фольклоре заключены большие возможности для нравственного, трудового, умственного и эстетического развития подрастающего поколения. Тувинский фольклор испокон веков являлся школой для детей и по сей день не утратил свою воспитательную ценность. В жанрах фольклора отражены воспитательные традиции и обычаи народа.

Тувинский народ проявлял большую любовь и привязанность к детям. Во всех жанрах устного народного творчества красной нитью проходит мысль, что дети – это богатство семьи, ее радость и будущее. Иметь много детей являлось заветной мечтой каждой тувинской семьи. У тувинцев дети – это счастье арата-скотовода. Народ считает, что «дети – великое богатство, а скот – мнимое богатство». Большим уважением пользуется женщина, имеющая много детей. Бытует мнение, что в многодетной семье жизнь становится полноценнее, каждый привыкает к самостоятельному труду, дисциплине, взаимопомощи, понимает чувство ответственности, долга, быстро приобретает необходимые навыки и умения. Большой заботой каждой семьи было сохранение здоровья ребенка. «птица гнездо бережет, человек – детей», гласит тувинская пословица. Сделать это в суровых климатических условиях, в обстановке кочевого быта, когда семья в течение круглого года жила в войлочной юрте, было, конечно, трудно. И в этом непростом деле воспитания детей большую художественно-эстетическую роль сыграла фольклор народа.

Народные педагоги большое значение придавали воспитанию детей в соответствии с природой. Человек рассматривался как часть природы, поэтому многие предметы и явления окружающей среды выступали в качестве педагогических факторов. Природа было той естественной основой, на которой происходило формирование ребенка. Она оказывала огромное эмоциональное воздействие на процесс его духовного и физического развития.

Тувинские пословицы и поговорки состоят, как правило, из двух частей. Одна часть пословицы посвящена природе, другая – человеку. Такой же принцип параллелизма соблюдается и в композиционной структуре народных песен и частушек.

Большое место в тувинском устном народном творчестве занимает вопрос о взаимоотношениях родителей и детей. В сказках, поговорках, пословицах, песнях много говорится о роли и ответственности родителей в формировании личности ребенка. В них также содержится идея о том, что родить детей – это еще не все, что родители должны расти и воспитывать их, помочь им стать полезными для общества. В фольклоре большое место отводится роли матери и отца. Требование беззаветной любви родителей к своим детям и готовности сделать все для них имеется и в сказках. Так, например, в сказках о животных мы встречаем картины трогательной заботы матери о своих детенышах. Заботу о детях мы видим и в сказках, где отцы и матери делают детям завещания детям о том, как им жить. Наряду с этим, в произведениях устного народного творчества осуждаются отцы и матери, которые недобросовестно выполняют свои родительские обязанности.

Одной из форм заботы о детях у тувинцев является бескорыстная помощь сиротам. По мере возможностей родственники,

близкие сирот помогают им продуктами, одеждой, принимают активное участие в их воспитании. Недаром в народе говорят: «от сиротства не умирают, от одиночества не погибают». Немало сказок о горестной судьбе сирот. Замечательный герой многих тувинских сказок Оскюс-оол очень похож на Иванушку из русских сказок, похож своей трудной судьбой, неиссякаемым жизнелюбием. Какие только беды не приключались с ним, но он не знал страха и выходил из любого положения победителем, потому что народ наделил его мудростью и смекалкой.

Тувинская народная педагогика использовала пример матери, ее образ как эффективное средство влияния на детей. В устном народном творчестве воспет образ матери, ее доброта и преданность детям. Создание культа матери является не только признанием ее воспитательной роли, главным условием действенности воспитательного процесса, но также свидетельством народного представления о том, что без чувства любви и уважения к матери невозможно воспитать нравственно полноценного человека.

Хорошие, заботливые отцы также принимали активное участие во всестороннем развитии, духовном, физическом становлении детей и в семейном воспитании. Отец вместе с матерью воспитывали мальчиков как будущих мужчин, на которых ляжет основная тяжесть добыывания средств к жизни. Подчеркивая большую роль отца в воспитании детей, фольклорные произведения прославляют его образ: «человек с хлебом богат, отцом – горд», «без отца, как без друга, без коня, как без ног» и т.д.

Устное народное творчество, как колыбель письменного словесного искусства – литературы, передал свое художественно-эстетическое значение и произведениям тувинской литературы. Так, например, роман С. Сарыг-оола красочно изображает народный быт и национальную картину мира тувинцев, по мнению исследователей «специфика национальной картины мира в прозе С. Сарыг-оола выявляется на самых разных уровнях: это и непосредственное изображение мира национальных обычаев и традиций, и обращение к народным истокам. Национальная ментальность художника выражается в самом способе осознания мира, в творческом развитии фольклорной эстетики» [5, с. 139].

Воспитание детей в тувинской семье проводилось в русле тех моральных норм, которые были характерны для традиционного общества. Благодаря эстетическому воздействию тувинского фольклора многие поколения знакомились с традициями, моральными установками, которые требовали, прежде всего, уважение к старшим, проявления коллективной взаимопомощи, гостеприимства, трудолюбия и т.д.

Таким образом, опираясь на многовековой опыт тувинского фольклора, тувинская народная педагогика придавала огромное значение семейному воспитанию, учила, что основными условиями успешного воспитания детей в семье являются: глубокая любовь и уважение родителей к детям; авторитет родителей; культ матери; семейные традиции; уважительное взаимоотношение между отцом и матерью; благоприятная семейная атмосфера, ответственность родителей за воспитание детей; единые, согласованные требования к детям со стороны семейного коллектива и общества; учет индивидуальных особенностей детей; знание традиций и обычаев народа.

Библиографический список

1. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические сочинения*: в 2-х т. Москва: Педагогика, 1976.
2. Макаренко А.С. *Лекции о воспитании детей*: педагогические сочинения в 8-ми т. Москва: Педагогика, 1984.
3. Радлов В.В. *Образцы народной литературы тюркских племен, живущих в Южной Сибири и Джунгарской степи*. Санкт-Петербург, 1866.
4. Горький А.М. *О литературе*. Москва: Советский писатель, 1953.
5. Очур Т.Х. *Этнополитическое своеобразие прозы С. Сарыг-оола*. Кызыл: РИО ТувГУ, 2011.
6. Мунзук Т.Т. *Тувинская народная педагогика в профессиональной подготовке будущих учителей*: программа спецкурса. Кызыл: РИО ТувГУ, 2000.

References

1. Ushinskij K.D. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*: v 2-h t. Moskva: Pedagogika, 1976.
2. Makarenko A.S. *Lekcii o vospitanii detej*: pedagogicheskie sochineniya v 8-mi t. Moskva: Pedagogika, 1984.
3. Radlov V.V. *Obrazcy narodnoj literatury tyurkskih plemen, zhivuschih v Yuzhnoj Sibiri i Dzhungarskoj stepi*. Sankt-Peterburg, 1866.
4. Gor'kij A.M. *O literature*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1953.
5. Ochur T.H. *Etnopoliticheskoe svoeobrazie prozy S. Saryg-oola*. Kyzyl: RIO TuvGU, 2011.
6. Munzuk T.T. *Tuvinskaya narodnaya pedagogika v professional'noj podgotovke buduschih uchitelej*: programma speckursa. Kyzyl: RIO TuvGU, 2000.

Статья поступила в редакцию 05.04.18

УДК 378

Baklanova G.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),*
E-mail: bgalla@yandex.ru

PEDAGOGICAL PRACTICE IN ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITY OF YOUNGER STUDENTS AS A CONDITION OF THE IMMERSION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS INTO THEIR PROFESSION. The article examines an actual problem of professional training of future teacher of primary school for pedagogical practice at school. In modern conditions of modernization of higher pedagogical education, the emphasis shifts to practical training, in the course of which the future primary school teacher has readiness to carry out professional activities in the education, upbringing and development of junior schoolchildren in the conditions of the implementation of the Federal state educational standard of primary general education at the highest level. The article reveals the significance and peculiarity of the organization of pedagogical practice in extracurricular work, which allows bachelors to join the educational process of primary school as its active subjects. The article may be of interest to primary school teachers, teachers of pedagogical universities.

Key words: pedagogical practice, professional training of future primary school teacher, junior schoolchildren.

Г.А. Бакланова, *канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики начального образования АлтГПУ, г. Барнаул,*
E-mail: bgalla@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ПОГРУЖЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОФЕССИЮ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в период педагогической практики. В современных условиях акценты смещаются на практическую подготовку, в ходе которой у будущего учителя начальных классов формируется готовность осуществлять профессиональную деятельность по обучению, воспитанию и развитию младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО на самом высоком уровне. В статье раскрывается значение и особенность организации педагогической практики по внеучебной работе с младшими школьниками, которая позволяет бакалаврам включиться в учебно-воспитательный процесс начальной школы в качестве его активных субъектов.

Ключевые слова: педагогическая практика, профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов, младшие школьники.

Учитель является основным, и, пожалуй, главным субъектом педагогического процесса, направленного на развитие и становление подрастающего поколения, на подготовку будущих активных граждан, способных принимать самостоятельные решения в любой даже нестандартной ситуации. Учитель начальных классов – это особый учитель, так как именно он закладывает основу умения учиться на протяжении всей жизни.

Подготовка компетентного учителя начальных классов является одной из составляющих процесса модернизации российского образования, так как современной школе нужны специалисты, готовые осуществлять профессиональную деятельность по обучению, воспитанию и развитию младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО на самом высоком уровне [1]. В обучении бакалавров акценты смещаются на активную самостоятельную учебную деятельность, приобретение студентами прикладных знаний и практических навыков, необходимых для постановки и решения профессиональных задач. Одним из важнейших направлений в подготовке бакалавров является педагогическая практика, во время которой будущие учителя не только изучают опыт работы учителей, но и применяют приобретенные знания и умения в условиях реального педагогического процесса, что ведет к формированию у них необходимых профессиональных компетенций. Именно педагогическая практика обеспечивает фундамент будущей профессиональной деятельности, развивает педагогическое сознание и профессионально значимые качества будущих педагогов.

Исследователи неоднократно обращались к вопросу организации педагогической практики будущих учителей начальных классов. Так, А.А. Казакова раскрывает психолого-педагогическую составляющую практик будущих учителей начальных классов [2], Г.М. Коджаспирова обеспечивает студентов различными дидактическими материалами [3], Л.А. Никитина представляет целостную характеристику различных видов педпрактики [4].

Предметом нашей статьи является практика по организации внеучебной деятельности младших школьников. На наш взгляд, обучение бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль подготовки «Начальное образование») надлежит осуществлять с учетом специфики профессиональной деятельности учителя начальных классов, к которой мы относим:

- многопредметность (учитель должен владеть теорией и методикой преподавания учебных дисциплин, относящихся к различным областям знания);

- полифункциональность (учитель выполняет несколько функций: обучение, воспитание и развитие школьников; содействие социализации обучающихся, формированию у них общей культуры; педагогическое просвещение родителей, регулирование воспитательных воздействий семьи и школы);

- учет возрастных особенностей младших школьников (учителю необходимо соблюдать определенные психолого-педагогические и методические условия, использовать здоровьесберегающие технологии в организации учебно-воспитательного процесса» [5, с. 249]. Названные специфические аспекты деятельности учителя начальных классов должны лежать в основе организации педагогической практики, что позволит будущим педагогам в полной мере ознакомиться с профессиональной деятельностью учителя младших классов и осознать все многообразие решаемых им видов педагогических задач.

Первая педагогическая практика это особая практика, поскольку большинство студентов впервые попадают в образовательную среду начальной школы как наставники младших школьников. От того как она будет организована во многом зависит, появится ли у студента мотивация для осуществления многоплановой и трудоемкой работы учителя начальных классов.

Мы рассматриваем первую педагогическую практику как условие погружения бакалавров в профессиональную деятельность учителя младших классов. *Погружение в профессиональную деятельность учителя начальных классов* мы понимаем как процесс глубокого осознания себя в профессии учителя начальной школы в ходе длительного пребывания в реальной педагогической действительности, самостоятельное осуществление практических действий по решению типовых профессиональных задач, самоанализ собственной деятельности и принятие решения по дальнейшему пребыванию в осваиваемой профессии.

В соответствии с учебным планом на первую педагогическую практику студенты выходят в 4 семестре и направляются к опытным педагогам, способным продемонстрировать качественные образцы профессиональной деятельности. Многие будущие учителя осуществляют педагогическую практику на базе тех

школ, в которых они сами обучались, и куда планируют пойти работать после окончания педагогического вуза.

Длительность практики 4 недели. Цель практики: закрепление и углубление теоретической подготовки студентов в области методики воспитания младших школьников, приобретение практических навыков и компетенций по организации и осуществлению внеучебной деятельности младших школьников. Основные задачи: изучение организации воспитания младших школьников на основе использования технологий, соответствующих их возрастным особенностям; формирование у студентов профессиональных компетенций, необходимых для успешного осуществления воспитательного процесса и индивидуальной работы; развитие потребности в самообразовании и самосовершенствовании.

Таким образом, в ходе первой педагогической практики студенты должны овладеть основами внеучебной работы, осуществляемой учителем начальных классов, по воспитанию и развитию школьников, умениям психолого-педагогического наблюдения и анализа. Практиканты самостоятельно разрабатывают и проводят с учащимися отдельные виды воспитательных занятий (беседы, классные часы, викторины, конкурсы, экскурсии, познавательные игры, выпуск тематических газет, оформление классных уголков и т.п.), а также принимают участие в подготовке и проведении общешкольных дел.

Будущим учителям предоставляется возможность по ознакомлению с функциями классного руководителя как координатора учебной и воспитательной деятельности учащихся класса, организатора по сплочению и формированию учебного коллектива и посредника между родителями и другими педагогами, работающими с учащимися класса. Наблюдение за деятельностью учителя на разных уроках позволяет увидеть осуществление целостного учебного процесса, выяснить, как учитель поддерживает дисциплину на уроке и удерживает внимание школьников, вызывает интерес к изучаемому материалу, использует разнообразные средства обучения, в том числе цифровые образовательные материалы и т.п.

В первые дни практики студенты-бакалавры в основном выступают в роли наблюдателей за деятельностью учителя и детским коллективом. Они конспектируют уроки и внеучебные занятия, анализируя увиденное. Наблюдая деятельность учителя-наставника, студенты постепенно включаются в разработку и проведение собственных мероприятий и индивидуальных занятий с детьми. Изучив особенности детей, обучающихся в классе, практиканты организуют отдых детей на переменах, проводя не только подвижные, но и интеллектуальные игры.

Многие студенты-практиканты помогают своему наставнику в формировании у учащихся элементов общей культуры, в том числе культуры поведения. Отметим, что содействие по формированию культуры поведения у школьников происходит не только в ходе бесед или тематических классных часов, но на собствен-

ном примере. Студенты стремятся сами быть образцами культурных и воспитанных людей, что проявляется в следующем:

- манере говорить и двигаться;
- уважительном общении с учителями, другими педагогическими работниками, школьниками и их родителями;
- во внешнем виде и т.п.

По окончании практики каждый студент написал самоанализ собственной деятельности. Представим выдержки из работ практикантов, из которых становится ясно, как прошел процесс погружения в профессиональную деятельность учителя начальных классов.

Юля И. пишет: «Я осознала всю трудность своей будущей профессии. Для меня стало важным готовиться не только к практическим занятиям в вузе, но и развиваться всесторонне, чтобы уметь заинтересовать учащихся. Практика помогла мне представить, на что будет нацелена моя будущая работа, а также педагогическая практика побудила меня к стремлению стать отличным педагогом».

Екатерина Ч. отмечает: «Во время практики я узнала, что подготовка к урокам очень затратное занятие. Проведение урока требует очень большой психологической и методической подготовки. Однако, это только увеличило мой интерес к профессии учителя начальных классов».

Таня Ш. указывает на то, что «прохождение практики в школе открыло возможность познать все стороны педагогической деятельности учителя начальных классов и значительно расширить представления об организации учебно-воспитательного процесса».

Кроме того, многие практиканты осознали не только значимость профессиональной деятельности учителя, но осмыслили собственную ответственность за развитие и воспитание личности ребенка. Конечно, не все бакалавры приняли решение о том, что будут работать в школе. Они сомневаются в своих силах или не видят у себя необходимых личностных качеств. Но все же, большинство студентов оценили первую педагогическую практику как успешную и отметили, что заинтересовались профессией учителя младших школьников.

Таким образом, педагогическая практика по организации внеучебной деятельности младших школьников позволила студентам-бакалаврам включиться в учебно-воспитательный процесс начальной школы в качестве его активных субъектов, что способствовало погружению будущих педагогов в профессиональную деятельность учителя начальной школы. Такое погружение помогло осознать всю многогранность и разносторонность работы с младшими школьниками, приобрести первый педагогический опыт, получить целостное представление о профессии. В ходе прохождения педагогической практики у студентов формировались профессионально значимые компетенции, за счет переосмысления теоретических знаний, полученных в вузе, в процессе практической деятельности в условиях начальной школы.

Библиографический список

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>
2. Казакова А.А. Психолого-педагогическая составляющая практик будущих учителей начальных классов. *Герценовские чтения. Начальное образование*. Том 2. Вып. 1. Инновации в начальном образовании: проблемы, поиски, решения. Санкт-Петербург: Издательство ВВМ, 2011: 262 – 267.
3. *Педагогическая практика в начальной школе*. Под редакцией Г.М. Коджаспировой, Л.В. Бориковой. Москва: Академия, 2000.
4. Никитина Л.А. Специфика организации педагогической практики в подготовке учителя начальных классов в образовательной программе прикладного бакалавриата. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. Барнаул, 2015; 22: 5 – 7.
5. Бакланова Г.А. Учет специфики профессиональной деятельности учителя начальных классов в подготовке бакалавра. *Инновации в дошкольном и начальном образовании: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Барнаул: АлтГПУ, 2015: 247 – 250.

References

1. *Prkaz Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshego, osnovnogo obshego, srednego obshego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»*. Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>
2. Kazakova A.A. Psihologo-pedagogicheskaya sostavlyayuschaya praktik buduschih uchiteley nachal'nyh klassov. *Gerzenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie*. Tom 2. Vyp. 1. Innovacii v nachal'nom obrazovanii: problemy, poiski, resheniya. Saint-Peterburg: Izdatel'stvo VVM, 2011: 262 – 267.
3. *Pedagogicheskaya praktika v nachal'noj shkole*. Pod redakciej G.M. Kodzhasprirovoy, L.V. Borikovoj. Moskva: Akademiya, 2000.
4. Nikitina L.A. Specifika organizacii pedagogicheskoy praktiki v podgotovke uchitelya nachal'nyh klassov v obrazovatel'noj programme prikladnogo bakalavriata. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Barnaul, 2015; 22: 5 – 7.
5. Baklanova G.A. Uchet specifiki professional'noj deyatel'nosti uchitelya nachal'nyh klassov v podgotovke bakalavra. *Innovacii v doshkol'nom i nachal'nom obrazovanii: materialy vsrossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. Barnaul: AltGPU, 2015: 247 – 250.

УДК 376.(571.15)

Mzhelskaya N.V., senior lecturer, Department of Special Pedagogy and Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: agpa.spip@mail.ru

Chuesheva N.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Special Pedagogy and Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: chu74@mail.ru

THE ORGANIZATION OF LEISURE FOR STUDENTS WITH DISABILITIES LIVING IN REMOTE AREAS OF THE ALTAI KRAI.

The article reveals the developing and educational potential of organized leisure for students with disabilities (HIA). The contents of the concept "leisure" are specified, the functions of leisure are indicated, the perspective of organized leisure in work with students with HIA is shown. The acquisition of additional education by children with disabilities and children with disabilities in the community of peers and adults is their inalienable statutory right and the fundamental condition for successful socialization. Analytical understanding of the role, place and restitution of leisure of students should be considered from the perspective of the problems of the legal foundations of childhood as components of the student's freedom and culture. Our consideration of this issue is focused, first of all, on the legal interpretation of leisure activities as an integral part of the upbringing and development of the schoolchild as a subject of the peacekeeping process as a whole.

Key words: leisure, learning with disabilities, functions of organized leisure.

Н.В. Мжельская, ст. преп. каф. специальной педагогики и психологии, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: agpa.spip@mail.ru

Н.А. Чуешева, канд. психол. наук, доц. каф. специальной педагогики и психологии, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: chu74@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ОТДАЛЁННЫХ РАЙОНАХ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Работа проводится при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках проекта № 16-16-22012.

В статье раскрывается развивающий и воспитательный потенциал организованного досуга обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Уточняется содержание понятия «досуг», обозначены функции досуга, показана перспектива организованного досуга в работе с обучающимися с ОВЗ. Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми – инвалидами дополнительного образования в сообществе сверстников и взрослых является их неотъемлемым законодательно закреплённым правом и основополагающим условием успешной социализации. Аналитическое осмысление роли, место и реституции досуга обучающихся необходимо рассматривать с позиций проблем юридических основ детства как слагаемых свободы и культуры школьника. Наше рассмотрение этого вопроса ориентировано, прежде всего, на правовое толкование досуговой деятельности как неотъемлемой части воспитания и развития школьника, как субъекта миротворческого процесса в целом.

Ключевые слова: досуг, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, функции организованного досуга.

Модернизация образования и введение Федеральных государственных образовательных стандартов регламентирует обязательное наличие в основной общеобразовательной программе и в адаптированной основной образовательной программе наличие программ дополнительного образования, из которых на дополнительное образование отводится не более 5 часов в неделю, направленное на удовлетворение образовательных потребностей обучающихся в интеллектуальном, духовно-нравственном совершенствовании.

Дополнительное образование сегодня структурно вписывается в систему общего и профессионального образования, а также в сферу образовательно-культурного досуга, сближает и дополняет эти системы. По отношению к общей системе образования, дополнительное образование является подсистемой, но одновременно оно может рассматриваться как самостоятельная образовательная система, так как обладает качествами системы: целостностью и единством составляющих ее элементов, которые имеют определенную связь друг с другом.

Под дополнительным образованием детей допустимо понимать образование, обеспечивающее:

- удовлетворение образовательных запросов детей, обусловленных определённой ситуацией, и значимых для них потребностей в оценке достигнутых успехов;
- создание условий для использования свободного время в позитивных для развития личности целях, прибавления новых достижений к уже имеющимся;
- исполнение заказов детей и заполнение имеющихся у них дефицитов (информации, знаний, ресурсов и т.д.) за счёт наполнения их жизни новыми возможностями;
- разрешение противоречий и расширение представлений детей о себе и окружающем мире;
- оптимизацию процесса получения и продуктивного использования новой (дополнительной) информации;

- параллельное освоение разных учебных материалов, учебных курсов, образовательных программ.

Согласно концепции развития дополнительного образования детей от 4 сентября 2014 г. № 1726-р необходима «разработка и внедрение адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов с учетом их особых образовательных потребностей».

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми – инвалидами дополнительного образования в сообществе сверстников и взрослых является их неотъемлемым законодательно закреплённым правом и основополагающим условием успешной социализации. Обеспечение полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в доступных видах социальной деятельности закреплено Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Эта категория детей обладает дополнительными образовательными правами на особые педагогические подходы и специальные образовательные условия, закреплёнными в ст. 2, 5, 16, 29, 31 ФЗ № 273.

Согласно пункту 1 статьи 24 ратифицированной в России в 2012 г. Конвенции о правах инвалидов, «государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни, стремясь при этом к развитию личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объеме».

Одним из значимых аспектов социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов является создание условий для обеспечения доступности дополнительного образования.

Обеспечение реализации прав детей с ОВЗ и детей – инвалидов на участие в программах дополнительного образования

является одной из важнейших задач государственной образовательной политики.

Именно в учреждениях дополнительного образования может быть создана образовательная среда, которая вовлекает детей с ограниченными возможностями здоровья в активное социокультурное пространство, где каждый ребенок имеет возможность и средства для самовыражения и, следовательно, приобретения социального опыта. Нельзя недооценивать и существенный потенциал дополнительного образования в профессиональной ориентации лиц с ОВЗ, а также в их подготовке к последующему профессиональному обучению.

Проведенное исследование по изучению особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, проживающих в отдаленных районах Алтайского края выявило ряд проблем, касающихся организации дополнительного образования. Алтайский край – сельскохозяйственный регион и на его территории находится более 600 сельских поселений, которые неравномерно рассредоточены как по территории, так и по численности населения в них. Достаточно большое количество населенных пунктов удалены от крупных муниципалитетов. В связи с этим, при организации дополнительного образования возникает ряд организационных и методических проблем. Однако именно через досуговую деятельность возможно организовать дополнительную специализированную помощь обучающимся с ОВЗ и их родителям.

Для определения специфики и потенциала досуговой деятельности необходимо обратиться к определению содержания понятия «досуг». И в первую очередь, мы настаиваем на том, что досуг должен быть организованным, а не стихийным.

Проведенный глубокий теоретический анализ по данному вопросу, дает основания следующее построение развития термина «досуг»:

- смысловое значение – достижение чего-либо;
- объективно свободное время;
- многомерная деятельность в свободное время;
- высшая деятельность в пространстве свободного времени;
- место дообразовательных занятий, воспитательной деятельности и самообразования.

Таким образом, термином «досуг» обучающихся мы обозначаем широкое и противоречивое свободное время и среду (пространство) за пределами учебной, общественной и бытовой работы, в которых осуществляются рекреативная и релаксационная деятельность, удовлетворяющая и развивающая интересы, способности детей, их свободное общение со значимыми для них людьми. Таким образом, досуг – важная часть духовного уклада жизни обучающихся.

Позитивные назначения досуга, выявленные нами у ряда отечественных и зарубежных ученых, можно обозначить следующим образом:

- досуг является восстанавливающей силой или, по крайней мере, предоставляет возможность для восстановления сил;
- через развлечение, независимо от того разрешено оно или запрещено обществом, досуг открывает новые миры, как реальные, так и воображаемые. Куда индивидуум может ускользнуть от рутины, необходимости выполнения набора лимитированных ежедневных задач;
- досуг выполняет все базовые функции, т.е. удовлетворяет многие человеческие потребности.

Таким образом, досуг – мощное средство социализации обучающихся, в том числе с ОВЗ. Цель процесса социализации средствами досуга – гармоническое вхождение индивида в социальную среду, усвоение им системы норм и ценностей общества, позволяющих ему успешно функционировать в качестве его члена. Социализация обучающегося в сфере досуга служит развитию самосознания, в процессе которого ребенок вырабатывает собственные ценности и ориентации, приводящие к личностному выбору профессиональной деятельности и образа духовной жизни.

Воспитание как планомерное явление подчинено социализации, которая охватывает и социально-контролируемые организованные процессы, подчиненные установленным в обществе идеалам, и стихийные процессы, возникающие в жизни. Досуг, в сущности, стихийен. Он возникает в социокультурной среде как некий антипод обязательной воспитывающей деятельности с ее естественной принудительностью, как сфера реабилитационного и компенсаторного самовоспитания. Но его появление объясняется также тем, что индивид входит в новое для него поле деятельности культуры, в новое открытие еще одного пласта

жизни, где процесс самореализации и самоутверждения имеет новые, ранее неизведанные грани, привлекающие индивида. Это явление обычно рассматривается в контексте возрастной стратификации общества, к примеру, потребность в интимном общении, творческом самовыражении, соревнованиях и т. п.

Воспитание как профессиональная деятельность и как функция общества есть организация самовоспитания через организацию воспитывающих условий (среды), воспитывающей жизни (вся жизнедеятельность), воспитывающей разнообразной и многоуровневой развивающей деятельности и воспитывающих взаимоотношений учащихся в жизни и деятельности. Становление ребенка как личности обуславливается широким социально-культурным контекстом всех аспектов процесса воспитания, в том числе в досуговом общении и досуговой деятельности, обеспечивающих самоосуществление личности в жизни.

Досуг входит органической и закономерной частью в контекст воспитания как фактор «социально наполненной жизни» (Ж. Дюмазедье) [1], как поиск удовлетворенности жизнью. Являясь объективно частью воспитательной системы российской общества (воспитания как «изменения»), досуг обеспечивает:

- изменение – развитие физических, психических функций, интеллектуальных и эмоциональных способностей школьника;
- изменение отношения к самому себе – взрослому человеку индивиду, становление самосознания (формирование «образа – Я», «Я-концепции»);
- изменение отношения к миру – формирование сознания, мировоззрения, жизненной позиции.

Воспитание в сфере досуга и средствами досуга есть «самоизменение» личности обучающегося, самостроительство личности [2].

Досуг активно поддерживает личностнообразующие потребности обучающегося, независимо от уровня его психофизического развития по логике: потребности – поведение – воспитание. Перечень ведущих человеческих потребностей исследовали и определяли К. Маркс, А. Маслоу, Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм, Ф. Фейербах, Ф. Энгельс и др.

С изменением возраста школьника меняются его ведущие потребности, формирующие мотивы его поведения. Досуг среди иных факторов воспитания обеспечивает механизм самостроительства и самоосуществления личности через цели развития (потребность в самоутверждении, смысле жизни, в самореализации и др.); средства развития (потребность в деятельности, врожденную активность); условия (потребность в защищенности, в поддержке, в любви, уважении) и даже внутренние стимулы (потребность в удовольствии, в радости и как апогей в счастье).

Из огромного количества человеческих влечений потребностей, которые являются базовыми для личности, мы выделяем следующие:

- потребность в творческой деятельности;
- потребность в защищенности;
- потребность в достижении, в определенном социальном статусе;
- потребность в самореализации;
- потребность в удовольствии, наслаждении;
- потребность быть личностью;
- потребность в смысле жизни;
- потребность в педагогической поддержке.

Если образование – деятельностный процесс, ориентированный на образ человека, то досуг закономерная часть образовательного процесса, которая также влияет на формирование образа жизни индивида, под которым понимается «совокупность типичных видов жизнедеятельности индивида, социальной группы, общества в целом, которая берется в единстве с условиями жизни [3].

Досуговая модель (эталон, образец) завершеного (сложившегося) типа у конкретных индивидов представляет собой образ, либо возникший спонтанно, либо разработанный как символ, если участники досуга открывают в нём ценность символа. Досуг как образ важен тем, что способен повторяться там и тогда, где свободно проявляется детская творческая фантазия. В этом плане образ досуга – это конгломерат культурообразующих ценностей, важных для настоящей и будущей жизни, но представляющих глубоко личный выбор. Высокая мера ответственности такого выбора связана с осознанием жизненной необходимости выбираемого досуга и нравственными корнями культуры, которые обеспечивают личностный рост индивида.

Досуг как широкое пространство и время жизнедеятельности обучающихся за пределами учебной работы называют рек-

реативной зоной, то есть зоной отдыха, зоной восстановления физических и духовных сил, зоной развития способностей и интересов, свободного общения со значительными людьми, зоной, которая обладает огромным воспитательным потенциалом. Данный факт, еще раз подчеркивает значимость и перспективность организованного досуга в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

В организованном досуге заложена социальная память традиций культуры, историческая память предшествующих поколений молодежи и взрослых. Досуг вообще «замешан» на духовной преемственности традиций, разрушение которых означает конец культуры досуга. Досуг молодежи, их свободное время оказывают огромное влияние на все важнейшие стороны жизнедеятельности современного общества на политику, экономику, культуру, мораль и др.

Организованный досуг создает событийность жизни обучающихся, которые обогащают духовные ресурсы личности. По данным исследований, не менее 60-70% учащихся выбирают жизненный путь, исходя из тех знаний, умений, которые они получили во внеурочной, досуговой деятельности в школе и вне школы.

Шкалу ценностей организованного досуга обучающихся можно свести к простым определениям: гуманизм сущности досуга; его защитно-реабилитационный характер; соотношение коллективности и индивидуальности проявлений в досуговой деятельности; патриотизм, народность, менталитетность, национально-самобытный характер досуга; интеллектуализация содержания, резервы познания мира; резервы социальной активности индивида в досуге: самоорганизации, самовыражение, самоутверждение, самоактуализация и т.д.

К критериям социальной значимости педагогически организованного досуга мы относим следующие положения.

1. Досуговая деятельность основывается на теории культуры и охватывает широкую область социально-культурной практики школьников. Досуг есть часть культуры, которая обеспечивает обучающихся ценностными ориентациями. Формируемый образ досуга влияет на образ жизни и противостоит социальным, антикультурным проявлениям.

2. Сфера досуговой практики – средство познания жизни. Из жизненного материала школьники воссоздают образы (проборазы) жизни в соответствии со своими представлениями о ней, расширяют знания о жизни.

3. Организованный досуг должен включать обучающегося в систему разнообразных социальных ролей, положений и отношений, обладать коммуникативной заряженностью, обеспечивать межвозрастным партнерством, значит, и опытом разных социальных сил, победами дружеского сознания. Досуг примиряет «непримиримых», снимает или укорачивает дистанции взаимодействия. Коммуникативная роль досуга обучающихся имеет огромное воспитательное значение. В этом плане, совместный досуг детей, имеющих норму психического развития и детей с ОВЗ, выступает перспективной формой работы, способствующей формированию эмпатии и толерантного отношения, что способствует развитию инклюзивной культуры.

4. Сфера досуга создает предпосылки самопознания, проверки себя, так как предоставляет обучающимся огромное пространство для самовыражения, самодиагностики. Досуг наиболее реально дает школьнику осмысление того, что он в нём приобрёл, чтобы далее знать или хотя бы представлять, как дальше жить с людьми; досуговая деятельность, в которой участвуют школьники, порождает социально значимые для них выводы, и тем самым способствует социализации детей с ОВЗ.

5. Досуг способен обеспечить атмосферу истинной демократии и свободы, он ориентирует индивида на правильное использование своей свободы, культуры свободы.

Досуг как огромная часть культуры имеет ряд принципиальных аспектов.

1. Аспект теоретический. Данный аспект включает в себя различные подходы, через призму которых рассмотрены представления о развивающихся возможностях и воспитательном потенциале организованного досуга.

2. Аспект юридический. Международное и региональное сотрудничество людей, отвечающих за качество досуговой деятельности детей и молодежи, должна устойчиво опираться на правовой фундамент. В этой связи, следует поставить вопрос о формировании своего рода досугового правового пространства со своими специфическими основополагающими принципами и развивающимися нормами, критериями и стандартами.

Аналитическое осмысление роли, места и реституции досуга обучающихся необходимо рассматривать с позиций проблем юридическим образом детства как слагаемых свободы и культуры школьника. Наше рассмотрение этого вопроса ориентировано, прежде всего, на правовое толкование досуговой деятельности как неотъемлемой части воспитания и развития школьника, как субъекта миротворческого процесса в целом.

3. Аспект организационно-управленческий. Он заключается в существовании конкретных общественных и личных условий, создающих реальность досуга.

Рассмотрим функциональность досуга, которая вытекает из запроса в социальной практике, связана с психофизиологическими потребностями и возможностями растущего человека и редуцирования им человеческой деятельности. У каждого вида досуговой деятельности своя полезность, свои «высшие, нравственные достижения, которые завтра станут его средним уровнем, его привычной моралью» [4].

Как социально-педагогическая категория досуг характеризуется рядом функций.

Функция социокультурного смысла досуга, духовно-креативного восстановления сил и развития учащихся.

Досуг – сильнейшее средство социализации обучающихся, включающая в себя как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на становление личности, усвоения детьми знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу или конкретной общности, или группы сверстников, так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на формирование школьника.

Досуговая культура многомерна и вбирает в себя разные пласты культуры: игровую, музыкальную, танцевальную, театральную «экранную», «читательскую» и т.д. Досуговая культура объединяет в себе богатейшие ресурсы свободного времяпрепровождения обучающегося, ресурсы. Организованный полный досуг обеспечивает обучающихся следующими альтернативными проекциями.

Во-первых, досуговое время – время духовного обогащения, позволяя заниматься деятельностью, развивающей неограниченные возможности детей, их таланты в наиболее целесообразном применении.

Во-вторых, досуг – сфера, в которой особенно ярко и полнокровно раскрываются их естественные потребности в свободе и независимости, активной деятельности и самовыражении.

В-третьих, досуг – особая социальная сфера, где школьники удовлетворяют личностные потребности самопроверки, самооценки собственного я. Школьному возрастному периоду свойственны такие социально-психологические черты как рост самопознания, поиск новых ценностей, романтическая восприимчивость мира, творческая инициатива. Суверенный мир досуга обеспечивает детей деятельностью, в которой эти черты находят возможность активного применения, тем самым снижая уровень тревожности обучающихся с ОВЗ и способствуя формированию навыков социальной адаптации и интеграции в общество.

В-четвертых, досуг – это зона активного общения, удовлетворяющая личностные интересы, потребности в контактах.

В-пятых, обучающиеся в сфере досуга более открытой для взаимодействия и влияния самых различных общественных институтов и организаций, созданных обществом.

Функция духовно креативного восстановления и развития обеспечивает обучающихся творческой самореализацией, поскольку досуг – своего рода эталон культуры, контролируемый феномен, который наиболее полно выражает самобытное в людях, психологический склад народов, национальностей, традиций сублимации.

Функция восстановления физических сил ребенка означает буквально отдых, восстановление израсходованных сил в процессе труда или учения. В этой связи, данная функция особо актуальна в отношении организованного досуга обучающихся с ОВЗ, поскольку в данном случае мы имеем все возможности в естественной форме актуализировать их потенциальные (компенсаторные) возможности.

Диагностическая функция досуга. Досуг, в сравнении с другими видами деятельности, обладает диагностическим потенциалом, поскольку, во-первых, индивид ведет себя в нём на максимальность проявлений (физические силы, интеллект, творчество), во-вторых, досуг сам по себе особое «поле самовыражения», он убедительно раскрывает в детях истинно детское, личностное, свидетельствует о том, что они могут быть неблагоразумны, шумливы, озорны, конфликтны, дерзки и т.п. Ребенок

в досуговой деятельности проверяет (самодиагностирует) свои силы, возможности в свободных действиях, самовыражаясь и самоутверждая себя.

Довольно большое количество разнообразных видов и форм досуга, специально инструментированных и организованных могут выполнять функцию диагностических методов (игры, интеллектуальные развлечения, конкурсы и соревнования, спортивные упражнения и тесты и др.), дающих достаточно реалистическую информацию об учащих.

Функция формирования социальной активности самодетельности. Основа досуга – социальная, духовная, творческая активность личности. Сам досуг создается избыточностью поведения, которая выражается в потребности, в самоощущении что-то узнать, чему-то научиться, с кем-то поделиться. Но избыточность поведение может быть ориентирована только на самого себя как самоидентификация, как самоощущение себя личностью, со своими личными координатами – интересами, потребностями, это и есть ориентация на свою активность, но и сопричастность с другими.

Функция коммуникативного общения и межнациональные коммуникации. Очевидно, общение следует рассматривать и как основной энергетический источник развития. В общении нуждаются все, независимо от уровня его развития. Досуг – деятельность коммуникативная, она вводит обучающихся в реальный контекст сложных человеческих отношений и переживаний.

Любая досуговая общность, объединение (кратковременное и долговременное) – коллектив, выступающий применительно к каждому члену общего досуга как организующее и коммуникативное начало, имеющее огромное количество коммуникативных связей. В досуговой деятельности, сходясь быстро, и любой участник (даже с ОБЗ) интегрирует опыт, полученный от всех партнеров. Вступая в досуговую общность, школьник берёт на себя ряд моральных обязательств, которые заложены в содержании досуговой деятельности и отражаются в характере общения. Это общение включает в себя специфические формы поведения: сыгранность и независимость, общность интересов и личные пристрастия, взаимопонимание и способность самому принимать решения, уступки и эмоциональную контрастность.

Развлекательная функция досуга. Объективно – это одна из основных функций досуга. Развлечь – означает, во-первых, доставить удовольствие, удовлетворить стремление индивида к каким-либо потребностям, опосредованно приобретенным индивидуальным опытом; развлечь – это, во-вторых, организовать проведение веселого, приятного времени (временипрепровождение), в-третьих, воодушевить, пробудить интерес к чему-либо, завладеть чьими-то чувствами, мыслями, вывести индивида на

занятия, которая способны захватить его целиком. Поскольку влечение – психическое состояние, выражающее недифференцированную, неосознанную или недостаточно осознанную потребность субъекта, развлекательная функция досуга связана с созданием определенного комфорта, благоприятной атмосферы, душевной радости как защитных механизмов, т. е. стабилизация личности, реализация уровней ее притязаний.

Досуг способствует яркости ощущения пространства времени и территории жизни, он стимулирует вкусы, «запахи» материальности мира, звуки и созвучия, даже невнятицы слов, их «блаженность и бессмысленность» (Б. Пастернак).

Функция педагогической поддержки. Поддержка обучающихся – основа гуманистического воспитания. Сам по себе духовно богатый, разнообразный досуг является действенным средством в педагогической поддержке. Поддержка – это нахождение адекватных каждому школьнику способов помощи в решении его проблем.

Педагогическая поддержка в сфере досуга складывается из следующего:

- индивидуальное педагогическое консультирование при включении в досуговую деятельность;
- самовключение в досуг, воодушевление на досуговую деятельность (прямое и косвенное);
- обеспечение учащихся ролями, соответствующими их возможностям, интересам, задачи индивидуальной работы;
- одобрение ребенка, оценка его успехов, поощрение отличившихся;
- создание условий безопасности в сфере досуга, психологического комфорта, посредничество в конкурсных досугах;
- выявление причин затруднений в общении, взаимодействии партнеров по совместному досугу на итоговых обсуждениях результата досуговой деятельности;
- вывод учащихся, помощь в процессе способов самостоятельного решения собственных проблем.

Исходя из этого, предметом педагогической поддержки становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, цели, возможности и пути преодоления проблем, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, общении, образе жизни.

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что организованный досуг с учетом выделенных развивающих и воспитательных возможностей может выступать в качестве одной из организационных форм работы с обучающимися с ОБЗ, и обеспечивающей их специальной (коррекционной) поддержкой, направленной на удовлетворение их особых образовательных потребностей.

Библиографический список

1. Дюмазедье Ж. Планирование досуга и культурное развитие. *Образование взрослых и досуг в современной Европе*. Прага: «Обрис», 1966: 86 – 92.
2. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности *Проблемы дефектологии*. Москва, 1995: 28 – 32.
3. Киселева Т.Г. *Социально-культурная деятельность*. Москва: МГУКИ, 2004.
4. Ариарский М.А. *Прикладная культурология*. Санкт-Петербург: Эго, 2001.

References

1. Dymazed'e Zh. Planirovanie dosuga i kul'turnoe razvitiye. *Obrazovanie vzroslykh i dosug v sovremennoj Evrope*. Praha: «Obris», 1966: 86 – 92.
2. Vygotskij L.S. K psihologii i pedagogike detskoj defektivnosti *Problemy defektologii*. Moskva, 1995: 28 – 32.
3. Kiseleva T.G. *Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Moskva: MGUKI, 2004.
4. Ariarskij M.A. *Prikladnaya kul'turologiya*. Sankt-Peterburg: 'Ego, 2001.

Статья поступила в редакцию 25.03.18

УДК 372.8:78:004.032.6

Denisenko Yu.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: denisenkojulya@yandex.ru

THEORETICAL BASICS OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN MUSIC CLASS AT GENERAL EDUCATION SCHOOL. The paper discloses what the basis of using multimedia technologies in lessons of music at a modern regular school is. The author considers progress of information technologies in modern society that causes some changes in pedagogical process organized at a general education school, especially the development of new educational technologies, implementation more effective educational methods and tools; at the present days, one of them is multimedia devices. The utilization efficiency of multimedia as an instructional method of forming of a student's learning activity depends on structure of music classes that content elements of multimedia according with a selected educational process model. The paper names some differences of multimedia resources from non-multimedia ones. The adduced information led the author to conclude that using multimedia technologies during lessons of music at a general educational school is an effective way to a teacher to reach purpose of training.

Key words: multimedia technologies, multimedia, education, computerization, process of technologizing.

Ю.В. Денисенко, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: denisencojoyulya@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрываются основы применения мультимедийных технологий на уроках музыки в общеобразовательной школе в современных условиях. Рассматривается динамика прогресса информационных технологий в современном обществе, которая выдвигает необходимость изменения учебного процесса в общеобразовательной школе, а именно – разработку новых технологий, внедрение более эффективных методов и средств обучения. В настоящее время, одним из таких средств обучения является мультимедиа. Эффективность использования мультимедиа как дидактического средства при формировании учебной деятельности зависит от построения системы уроков музыки, содержащих в той или иной форме мультимедиа в соответствии с моделью освоения учащимися учебной деятельности. В статье выявляются специфические качества мультимедийных ресурсов. Представленный материал позволяет сделать вывод, что использование мультимедийных технологий в процессе обучения на уроках музыки в общеобразовательной школе является эффективным средством достижения дидактических целей.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, мультимедиа, образование, информатизация, технологизация.

Современное общество, с его глобализацией, информатизацией, характеризуется сильным влиянием на него новых компьютерных технологий, которые проникают во все области человеческой жизни. Вследствие этого в настоящее время одной из приоритетных задач современного образования является его информатизация – процесс обеспечения сферы образования методологией разработки и использования информационно-коммуникативных технологий, ориентированных на реализацию целей обучения и воспитания.

Динамика прогресса информационных технологий в современном обществе выдвигает необходимость изменения учебного процесса, а именно – разработку новых технологий, внедрение более эффективных методов и средств обучения. В настоящее время, одним из ведущих средств обучения является мультимедиа.

Необходимость применения мультимедийных технологий в общеобразовательной школе обусловлена тем, что они дают огромные возможности для разнообразия форм обучения, способствуют повышению мотивации учащихся к изучению предмета, а процесс обучения становится более интересным, лёгким, вследствие этого и результативным.

Под мультимедиа понимается взаимодействие визуальных и аудио-эффектов под управлением интерактивного программного обеспечения, что означает сочетание текста, звука и графики, а в последнее время все чаще – анимации и видео [5, с. 23].

Большое значение в развитии и формировании мультимедийных технологий сыграли тотальная информатизация и технологизация, охватившие все сферы жизнедеятельности современного общества.

Повышенная потребность в развитии производства информационных средств для создания, передачи, хранения, обработки и автоматизации информационных процессов обусловила возникновение наряду с традиционными информационными технологиями, базирующимися в основном на «бумажном» (книги, газеты и т. п.) и «плёночном» (фото, кино) представлении информации, новых информационных технологий, в основе которых лежат электронные средства информации.

Новые информационные технологии, не вытесняют традиционные – количество «бумажной» и «плёночной» информации продолжает нарастать, поэтому процесс информатизации не сводится только к внедрению новых информационных технологий. Постепенно складывается многоуровневая система представления информации на различных носителях и в различных знаковых системах, в которой тесно взаимодействуют традиционные и новые информационные технологии. Установка на прогресс и инновацию, заложенная в самой логике развития технологий, позитивно и стимулирующе воздействует на области, использующие в своей жизнедеятельности новые информационные технологии [5, с. 17].

В настоящее время трактовка термина «мультимедиа» несколько расширилась. Он стал охватывать не только компьютерные средства обработки информации, но и носители информации. Следовательно, под мультимедиа понимаются и мультимедийная программа-оболочка, и продукт, сделанный на основе мультимедийной технологии, и компьютерное оснащение. Вместе с тем мультимедиа – это особый вид компьютерной технологии, который объединяет в себе как традиционную статическую визуальную информацию (текст, графику), так и динамическую – речь, музыку, видеофрагменты, анимацию и т.п. [5, с. 23].

Американские исследователи Л.Дж. Скибб, С. Хэйфмейстер, А. Чеснат называют мультимедийные технологии «эволюцией в прогрессе» [4, с. 24], отмечая, что мультимедиа является смешанной технологической прогрессией, а не просто комбинацией аппаратных и программных компонентов. Данные авторы трактуют мультимедиа как «комбинацию платформ, инструментов коммуникации, людей и влияния на культуру». При этом характер этих влияний может быть различным. Мультимедиа может повысить эффективность и производительность работы, а может изменить используемые методы коммуникации.

Поскольку технологии мультимедиа являются комплексными, то и отдельные элементы этих технологий стали обозначаться самостоятельными терминами, где слово «мультимедиа» используется в качестве прилагательного: мультимедиа-процессы, мультимедиа-системы, мультимедиа-программы, мультимедиа-продукты, мультимедиа-услуги. В целях благозвучия гораздо правильнее использовать в таких словосочетаниях прилагательное мультимедийный, мультимедийная, мультимедийное.

Мультимедийные ресурсы отличаются от немультимедийных прежде всего тем, что:

1. Данные (информация) хранятся и обрабатываются в цифровой форме с использованием компьютера.
2. Они могут содержать различные виды информации (не только текстовую, но и звуковую, графическую, анимационную, видео и т.д.).
3. Их существенной особенностью является интерактивность – активное взаимодействие ресурса, программы, услуги и человека, их взаимовлияния.
4. Они включают гипертекст.

Этот термин был введён Тедом Нельсоном в 1965 году для обозначения «текста ветвящегося или выполняющего действия по запросу». Обычно гипертекст представляется набором текстов, содержащих узлы перехода между ними, которые позволяют избирать читаемые сведения или последовательность чтения [1, с. 107].

Немецкий исследователь М. Кирмайер рассматривает мультимедиа как результат деятельности в области электронной или компьютерной промышленности и как взаимодействие визуальных и аудио-эффектов под управлением интерактивного программного обеспечения, подчёркивая особенности мультимедиа и как маркетингового инструмента [5, с. 15].

Благодаря применению мультимедийных технологий в средствах информатизации за счёт одновременного воздействия графической, звуковой, фото и видео информации такие средства обладают большим эмоциональным зарядом и активно внедряются в различные сферы деятельности человека, в том числе и практику образования.

Применение мультимедийных технологий в сфере образования на данный момент приоритетная область информатизации образования. На основе анализа работ отечественных и зарубежных исследователей, педагогов, психологов, было показано, что использование мультимедиа позволяет решить дидактические вопросы с большим образовательным эффектом, может стать средством эффективности обучения, значительно сокращает время, отведённое на изучение обязательного учебного материала, даёт возможность существенно углубить и расширить круг рассматриваемых проблем и вопросов, т.е. использование мультимедийных технологий на уроках музыки – средство целесообразное.

Современные педагогические технологии немислимы без широкого применения новых информационных компьютерных технологий. Применение мультимедийных технологий на уроках музыки напрямую связано с новой политикой в сфере образования, с информатизацией образования. В современных условиях мультимедиа является эффективной образовательной технологией благодаря присущим ей качествам – интерактивности, гибкости и интеграции различных типов учебной информации, а также, благодаря возможности учитывать индивидуальные особенности учащихся и способности к повышению их мотивации.

Кроме того, применение *мультимедийных технологий* на уроках музыки в общеобразовательной школе способствует одновременно всестороннему развитию и творчески активному росту личности учащегося, формированию уровня его воспитанности и коммуникативной культуры, а также высокому уровню внутренней духовной культуры.

Мультимедийные технологии сочетают в себе множество компонентов, необходимых для успешного обучения школьников. Это и телевизионное изображение, и анимация, и графика, и звук. Грамотное использование компьютера помогает решить дефицит наглядных пособий, преобразить традиционный учебный предмет, оптимизировать процессы понимания и запоминания учебного материала, поднимая на неизмеримо более высокий уровень интерес к предмету «Музыка». Кроме того, фрагменты уроков музыки, на которых используются мультимедийные презентации, отражают один из главных принципов создания современного урока – принцип fascinации, т.е. привлекательности.

Технологии *мультимедиа* позволяют осмысленно и гармонично интегрировать многие виды информации. Это позволяет с помощью компьютера представлять информацию в различных формах, часто используемых в школьном обучении, таких как: изображения, включая отсканированные фотографии, чертежи, карты и слайды; звукозаписи голоса, звуковые эффекты и музыка; видео, сложные видеоэффекты; анимации и анимационное имитирование.

Интерактивность средств информатизации образования означает, что пользователям, как правило, школьникам и педагогам, предоставляется возможность активного взаимодействия с этими средствами. Интерактивность означает наличие условий для учебного диалога, одним из участников которого является средство информатизации образования. Предоставление интерактивности является одним из наиболее значимых преимуществ мультимедиа-средств. Интерактивность позволяет в определенных пределах управлять представлением информации: педагог может индивидуально менять настройки, подстраиваясь под особенности восприятия определенного возраста – устанавливать скорость подачи материала, число повторений и другие параметры, удовлетворяющие индивидуальным образовательным потребностям, что позволяет сделать вывод о гибкости мультимедийных технологий.

Демонстрационный зрительный ряд при использовании мультимедийных технологий на уроках музыки в общеобразовательной школе выполняет функцию эмоционально-эстетического фона восприятия музыки. Основой развития музыкального мышления учащихся становится неоднозначность их восприятия, множественность индивидуальных трактовок, разнообразие вариантов «слышания» («видения») конкретных музыкальных сочинений, что позволяет учащимся устанавливать разнообразные интонационно-образные связи музыки с историей, литературой, изобразительным искусством, архитектурой, скульптурой, художественной фотографией и т. п.

Актуальным для преподавания музыки в общеобразовательной школе становится широкое использование мультимедийных средств обучения. Это мультимедийный компьютер, укомплектованный звуковой стереокартой, приводом DVD/CD-ROM, звуковыми стереоколонками, микрофоном, видеокартой; устройства ввода видеоизображений в компьютер для оцифровки; различные экраны; мультимедийный проектор; устройства аудио- и видео-воспроизведения и отображения информации.

Видеоматериалы, компьютер очень удобны не только для усвоения учебного материала, но и для активизации познавательной деятельности, реализации творческого потенциала уча-

щегося, воспитания интереса к музыкальной культуре, формирования духовного мира.

Мультимедийные технологии могут применяться в контексте самых различных стилей обучения: некоторые предпочитают учиться посредством чтения, другие – посредством восприятия на слух, третьи – посредством просмотра видео и т.д.

Применение *мультимедиа* может позитивно сказаться сразу на нескольких аспектах учебного процесса в школе. Мультимедиа способствует:

- стимулированию когнитивных аспектов обучения, таких как восприятие музыки и осознание информации;
- повышению мотивации школьников к учению;
- развитию навыков совместной работы и коллективного познания у обучаемых;
- развитию у учеников более глубокого подхода к обучению, которое влияет на формирование более глубокого понимания изучаемого материала.

Следовательно, *мультимедийные технологии*, выступая средством реализации педагогических методик, действительно могут сыграть определяющую роль в изменении доминирующих в школе педагогических технологий. Они несут с собой не только новые способы представления образовательной информации, но и позволяют перейти к более эффективным способам учебной деятельности учащихся и формам её организации.

Следовательно, использование мультимедийных технологий в учебном процессе является не только целесообразным, но и позволяет достичь цели, которую ставит перед педагогом современный образовательный процесс, а именно – подготовка разносторонней развитой личности.

Применение *мультимедиа* на уроках музыки является эффективной образовательной технологией благодаря присущим ей качествам интерактивности, гибкости и интеграции различных типов учебной информации, а также благодаря возможности учитывать индивидуальные особенности учащихся и способствовать повышению их мотивации.

Мультимедийные технологии способствуют стимулированию когнитивных аспектов обучения, таких как восприятие и осознание информации; повышению мотивации школьников к учению; развитию навыков совместной работы и коллективного познания у обучаемых и более основательного подхода к обучению, и, следовательно, влечёт формирование более глубокого понимания изучаемого материала.

Преимущества использования *мультимедиа* на уроках музыки в общеобразовательной школе:

1. Одновременное использование нескольких каналов восприятия учащегося в процессе обучения, за счёт чего достигается интеграция информации, доставляемой несколькими различными органами чувств.
2. Возможность видеопросмотра оперы, концерта, их видеосфрагментов.
3. Визуализация абстрактной информации.
4. Возможность развить когнитивные структуры и интерпретации учащихся, обрамляя изучаемый материал в широкий учебный, общественный, исторический контекст, и связывая учебный материал с интерпретацией школьников.

Таким образом, *мультимедийные технологии* позволяют решить основные задачи современного образования, соответствуя всем аспектам его цели – образовательному, развивающему, воспитательному.

Образовательный аспект реализован в приобщении учащихся общеобразовательной школы к «золотому фонду» музыкального искусства; изучении, систематизации и обобщении информации о направлениях в музыкальном искусстве, о композиторах и их творчестве, музыкальных жанрах и т.д.

Развивающий аспект образования воплощён в совершенствовании эмоционально-образной сферы учащихся, в развитии памяти, мышления – анализа, сравнения, сопоставления, навыков полноценного глубокого восприятия музыки, в развитии внимания, воображения, речи.

Воспитательный аспект обучения реализован в формировании нравственного самосознания и духовного мира личности обучающихся; в воспитании потребности в саморазвитии и самосовершенствовании.

Библиографический список

1. Морозов М.А. *Информационные технологии в социально-культурном сервисе и туризме. Ортехника*. Москва: Академия, 2004.
2. Осин А.В. *Мультимедиа в образовании: контекст информатизации*. Москва: Агентство «Издательский сервис», 2005.

3. Основные понятия и определения прикладной интернет-техники. Available at: <http://www.itmagic-service.ru/index.php?st=7&sl=1#M>
4. Скибб Л.Дж., Хэйфмейстер С., Чеснат, А. Оптимизация мультимедиа ПК. Киев: НИПФ «ДиаСофт ЛТД», 1997.
5. Шлыкова О.В. Культура мультимедиа. Москва: Фаир-пресс, 2004.

References

1. Morozov M.A. *Informacionnyye tehnologii v social'no-kul'turnom servise i turizme. Orgtehnika*. Moskva: Akademiya, 2004.
2. Osin A.V. *Multimedia v obrazovanii: kontekst informatizacii*. Moskva: Agentstvo «Izdatel'skij servis», 2005.
3. Osnovnye ponyatiya i opredeleniya prikladnoj internetiki. Available at: <http://www.itmagic-service.ru/index.php?st=7&sl=1#M>
4. Skibb L.Dzh., H'ejfmejster S., Chesnat, A. *Optimizaciya mul'timedia PK*. Kiev: NIPF «DiaSoft LTD», 1997.
5. Shlykova O.V. *Kul'tura mul'timedia*. Moskva: Fair-press, 2004.

Статья поступила в редакцию 09.04.18

УДК 004.912

Evdokimova V.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia),
E-mail: evdokimovavera@yandex.ru

Ustinova N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia),
E-mail: podzrep@mail.ru

USING ROBOTICS DEVICES AS FOUNDATION FOR DESIGN AND PROGRAMMING TEACHING OF SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN. Preschool age is the most important life period of every person. It is at this time that the foundation of psychophysical health, intellectual and motivational-emotional spheres of an individual take place. Along with the knowledge of the world, a huge role is played by the choice of toys, with which a preschooler plays. The questions of teaching design and programming to preschool children are analyzed. An analysis of robotics devices, which can be used at kindergartens, is presented. The authors also describe a methodical study aid, exposing the stages of designing with Lego Education WeDo.

Key words: teaching of preschool children, design, robotics devices, programming.

V.E. Евдокимова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: evdokimovavera@yandex.ru

N.N. Устинова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: podzrep@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОБОТОТЕХНИЧЕСКИХ УСТРОЙСТВ КАК ОСНОВЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КОНСТРУИРОВАНИЮ И ПРОГРАММИРОВАНИЮ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Дошкольный возраст является самым важным жизненным периодом каждого человека. Именно в это время закладываются фундамент психофизического здоровья, создаются основы интеллектуальной и мотивационно-эмоциональной сфер личности. Наряду с познанием окружающего мира, огромнейшую роль играет выбор игрушек, которыми играет дошкольник. В данной статье рассматриваются вопросы обучения конструированию и программированию детей старшего дошкольного возраста, предлагается анализ робототехнических устройств, которые можно использовать в детских дошкольных образовательных учреждениях, описывается методическая разработка, раскрывающая этапы конструирования с помощью Lego Education WeDo.

Ключевые слова: обучение дошкольников, конструирование, робототехнические устройства, программирование.

Система дошкольного образования на сегодняшний день претерпевает существенные изменения, связанные с введением федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ДО) [1], профессионального стандарта педагога (ПСП) [2], а так же требованиями современного высокотехнологического общества. Современные дошкольники отличаются от тех, которые приходили в детские дошкольные организации еще пять-десять лет назад. Дети старшего дошкольного возраста свободно ориентируются в быстроразвивающихся технических новинках (телефоны, планшеты, игровые приставки, техноигрушки и пр.). Порой взрослому человеку, не имеющему специальной подготовки, требуется значительно больше времени для того, чтобы понять, как работает тот или иной гаджет, робототехническое устройство, конструктор.

В связи с этим перед системой дошкольного образования встают две проблемы:

1) как использовать технические новинки, в частности робототехнические устройства и конструкторы для привлечения ребенка к исследовательской деятельности, повышения его познавательной активности, развития интеллектуальных способностей, умения работать в коллективе;

2) как организовать подготовку будущих педагогов ДОУ (направление подготовки бакалавров 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование») к реализации обучения дошкольников использованию робототехнических устройств.

В данной статье мы попытаемся пролить свет на один из вариантов решения первой проблемы.

Во ФГОС ДО акцентируется внимание на необходимости реализации, наряду со многими другими видами деятельности,

самостоятельной творческой конструктивно-модельной деятельности детей [1].

Конструирование в дошкольном возрасте – это один из любимых видов деятельности детей. По своей природе ребенок дошкольного возраста является исследователем, взрослым следует обращать внимание на возникший интерес к тому или иному объекту, поддерживать его, предлагая не только рассматривать предметы, но и действовать с ними (разбирать на части, соединять в единое целое, конструировать, экспериментировать).

Под конструкторской деятельностью в данном случае понимается практическая деятельность дошкольника, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта. Конструирование невозможно без моделирования. Модель используется как средство наглядности для получения знаний о реальном объекте, например, модели автомобиля, механизма и др. Ребенок, занимаясь конструированием, создает модели объектов или явлений, которые он видел в реальной жизни, или придумал, благодаря собственной фантазии.

В качестве целей организации конструктивно-модельной деятельности дошкольника могут выступать:

- 1) овладение основными способами конструирования и моделирования;
- 2) проявление инициативы и самостоятельности в конструировании и моделировании;
- 3) способность выбирать себе цель конструирования и моделирования, а так же участников по совместной деятельности;
- 4) способность договариваться, избегать конфликтных ситуаций в совместной работе со средствами конструирования.

Средствами, обеспечивающими реализацию конструктивно-модельной деятельности детей, могут выступать различные конструкторы.

Существуют множество видов конструкторов, которые рекомендуют использовать для организации конструктивно-модельной деятельности детей дошкольного возраста.

По типу крепления выделяют:

1. Конструкторы без крепления: кубики, блочные строительные наборы.
2. Блочные конструкторы с деталями-соединителями («Лего», 3D пазлы, CLICS).
3. Конструкторы с болтовым соединением.
4. Магнитные конструкторы.
5. Шарнирный конструктор.

Фирмы-производители детских конструкторов разрабатывают конструкторы с учетом *возрастных особенностей* (от Lego Duplo, Unico Plus, Mega Bloks (серия Mini), «Город мастеров» (наборы 3+) до Lego City, Lego Education), *пола ребенка* (автомобили, роботы-трансформеры, магазины, парикмахерские, замки и т.п.).

Использование подобных конструкторов для организации обучения и воспитания детей дошкольного возраста является, несомненно, лишь первой ступенью к формированию технического творчества, осознанию важности и необходимости использования технических инноваций для облегчения трудовых действий на производстве.

Компьютеризация всех сфер деятельности человека, роботизация производства (использование станков с числовыми программными устройствами, специальных программных комплексов и технических установок, позволяющие автоматизировать изготовление продукции) не могли не повлиять на развитие системы образования в целом и дошкольного образования, в частности. Робототехнические устройства, представленные фирмами-производителями конструкторов для детей, помогут ребенку не только увидеть возможности использования роботов в жизни человека, но и почувствовать себя настоящими исследователями, конструкторами и программистами.

Среди средств, позволяющих производить обучение конструированию и программированию, следует выделить Bee-Bot «Умная пчела», Constructa-Bot, Pro-Bot, HUNA-MRT (серии для начинающих **FUN&BOT** и **KICKY (MRT2)**), **программируемые наборы CLASS (MRT3)** и Lego Education WeDo.

Обучение дошкольников конструированию и программированию – это сложный поэтапный процесс, который, при наличии перечисленного выше оборудования, может способствовать развитию коммуникативных умений, мелкой моторики, воображения, пространственной ориентации, логического и алгоритмического мышления, словарного запаса, умений работать совместно с другими детьми.

Обучение программированию с использованием таких робототехнических устройств, как Bee-Bot, можно начинать с 3-4 летнего возраста. Это связано с тем, что робототехническое устройство Bee-Bot представляет собой готовый объект (стилизованная пчела) с расположенными на корпусе кнопками (вверх-вниз, вправо-влево, Go (идти, начало выполнения действия), очистить (удалить), пауза), позволяющими осуществлять программирование действий пчелки. Подробнее с инструкцией по работе с конструктором, его основными частями можно познакомиться на официальном сайте фирмы-производителя www.bee-bot.us.

С помощью специальных сред для компьютера, смартфона или планшета можно программировать виртуальную пчелу, которая будет перемещаться по полю, согласно программе.

В состав конструктора другого конструктора Lego WeDo входят конструкционные детали (кирпичи, балки, платформы, оси и т.п.) и программируемые устройства (моторы, датчики).

Применение робототехнического устройства Lego WeDo в зависимости от цели может осуществляться следующим образом:

- для обучения конструированию различных объектов данный набор можно использовать, начиная с 5 летнего возраста обучаемых, это связано с тем, что конструктор оснащен некрупными деталями;
- для обучения программированию использование набора возможно только с 6-7 летнего возраста.

Набор Lego **WeDo** сопровождается специальной графической средой программирования **Lego Education WeDo Software**, в которой для написания программ используется технология перетаскивания блоков (drag-and-drop), что, несомненно, является

положительным моментом для обучения дошкольников. Вместе с набором и программной средой Lego WeDo поставляется достаточно большой комплект методических материалов (схемы для конструирования, разделенные на темы и сопровождающиеся рисунками, пояснения, фрагменты программ и т.п.). Подробнее с инструкцией по работе с конструктором, его основными частями можно познакомиться на официальном сайте фирмы-производителя www.lego.com/ru-ru.

Вне зависимости от возраста детей процесс конструирования проходит поэтапно. Рассмотрим цель и содержание каждого этапа с использованием образовательного конструктора Lego WeDo.

Первый этап реализуется педагогом и нацелен на разработку так называемого «технического задания». Под «техническим заданием» в данном случае понимается четкая формулировка назначения объекта, требований к габаритам, свойствам, реализуемым действиям (если таковые подразумеваются). Например, в качестве технического задания детям можно предложить следующее: сконструировать с помощью деталей набора Lego WeDo игровую площадку, содержащую качели, которые можно раскачивать без помощи мотора (впоследствии, вместо качелей, можно собирать карусель, которая приводится в действие с помощью мотора).

Данное техническое задание непростое, однако, следует помнить, что творческая работа всегда развивается лучше, чем конструирование по схемам, которые нужно еще уметь читать. Кроме того, предлагаемые разработчиками начальные схемы, например, гоночной машины, как техническое задание нужно использовать с осторожностью, т.к. современного ребенка, видевшего техно-игрушки (например, машины на пульте управления) сложно убедить, что процесс программирования интересен, хотя робот в конечном итоге будет выполнять простые уже привычные действия. Именно поэтому конструирование реальной ситуации (создание игровой площадки) становится более интересным упражнением для дошкольника.

Вторым этапом является поиск решения, который включает в себя сбор информации об уже существующих технических решениях, например, о том, как устроены качели, почему они совершают такие действия. Действия педагога нацелены на создание условий для осознания детьми, какие детали нужно взять, для того, чтобы качели могли совершать действия правильно. Можно предложить рассмотреть игрушечные качели или подвергнуть исследованию аналогичный механизм на детской площадке во время прогулки. Педагогу следует обратить внимание детей на то, из каких частей состоят качели, из каких деталей состоит каждая часть; в каком положении установлены детали, сколько их. Результатом данного этапа будет отбор деталей конструктора, которые пригодятся для конструирования качели.

Третьим этапом является создание эскизного проекта будущего объекта. Целью данного этапа является организация работы по созданию рисунка, на котором будет продемонстрирован ожидаемый результат. Для достижения реалистичности эскиза можно предложить детям рассмотреть детали набора, которые были отобраны на предыдущем этапе, а так же другие элементы конструктора, которые, по мнению детей, тоже можно использовать (человечки, украшения и пр.).

Четвертым этапом – обсуждение проекта, его корректировка. Целью данного этапа является объяснение и обсуждение этапов сборки, возможных ошибок. Следует отметить, что на данном этапе педагог должен способствовать развитию детской поисковой деятельности, побуждать осуществлять поиск способов преобразования площадки, в целом, и качелей, в частности (в высоту, длину, ширину, подстраивая любыми подходящими деталями), предлагать строить словесное описание, показывать разные варианты конструирования одного и того же объекта, приемы перестраивания, внесения изменений в конструкции. Педагог должен показывать детям новые приемы конструирования (соединение деталей, которые еще не были использованы, например, крепление с помощью оси), давать советы, поощрять самостоятельность, инициативность, хвалить за придуманные решения, принимать участие в их играх, предлагать дополнительный материал для обыгрывания построек (украшения игровой площадки, герои и пр.).

Пятым этапом конструирования является непосредственно сборка, результатом которой будет являться готовый объект (игровая площадка). Чаще всего данная работа является групповой (в связи с недостатком наборов), поэтому главной зада-

чей педагога является недопущение конфликтов, а его основная роль сводится к консультативной помощи. Творческий процесс быстро поглощает детей, и они начинают фантазировать, применяя порой неожиданные решения.

Шестым этапом следует сделать процесс защиты проекта. Педагог предлагает детям рассказать и показать всем результат конструирования. При этом развиваются коммуникативные умения, развивается словарный запас, путем включения в него специальных терминов (ось, втулка, балка, кирпич и т.п.).

Подобное задание можно использовать и для обучения программированию сконструированного объекта. Для этого необхо-

димо добавить к конструкции мотор, датчики и написать программу. Которая будет крутить кабинки карусели.

Робототехнические устройства чаще всего позиционируются производителями как образовательные платформы для детей от 7 лет. На самом деле описанные выше конструкторы можно использовать и раньше. Педагог, принявший решение реализовать в ДОО курс конструирования и программирования с помощью робототехнических устройств, должен обладать сформированной на высоком уровне ИКТ-компетентностью, знаниями в предметной области «Робототехника», но, главное, потребностью в самосовершенствовании, самообразовании и саморазвитии.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 года № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Available at: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155>
2. Профессиональный стандарт педагога. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556>
3. Гордиевских В.М. Роль робототехники в подготовке будущих инженеров-программистов. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2016; № 2 (30): 47 – 50.
4. Гордиевских В.М., Кораблев А.А. Микроконтроллеры LEGO EV3 и ARDUINO UNO как технологическая основа для курса робототехники в вузе робототехники. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2016; № 3 (31): 160 – 163.
5. Гордиевских В.М., Кораблев А.А. Развитие интереса школьников к механике и программированию средствами образовательной робототехники. *Непрерывное образование в XXI веке: проблемы, тенденции, перспективы развития: Материалы Международной научно-практической конференции*, 2016.

References

1. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17.10.2013 goda № 1155 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doskol'nogo obrazovaniya»*. Available at: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155>
2. *Professional'nyj standart pedagoga*. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556>
3. Gordievskih V.M. Rol' robototekhniki v podgotovke buduschih inzhenerov-programmistov. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 2 (30): 47 – 50.
4. Gordievskih V.M., Korablev A.A. Mikrokontrollery LEGO EV3 i ARDUINO UNO kak tehnologicheskaya osnova dlya kursa robototekhniki v vuze robototekhniki. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 3 (31): 160 – 163.
5. Gordievskih V.M., Korablev A.A. Razvitie interesa shkol'nikov k mehanike i programmirovaniyu sredstvami obrazovatel'noj robototekhniki. *Nepreryvnoe obrazovanie v XXI veke: problemy, tendencii, perspektivy razvitiya: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 2016.

Статья поступила в редакцию 06.04.18

УДК 377

Drakina I.K., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-rector on Methodical Work, Higher School of Folk Arts (Institute) (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

Winokur M.S., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Philosophy, Higher School of Folk Arts (Institute) (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

THE FORMATION OF GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF TRADITIONAL APPLIED ART. The article deals with a relevant problem of formation of general and professional competences of students studying under the programs of secondary professional art education through the use of the potential of independent classroom and independent extracurricular work. This activity is organized and has been tested in the framework of educational disciplines of professional and socio-economic profile. The authors for the first time apply a new structure of educational and methodical complex for independent work of students, which allows through a set of tasks of different levels and directions to form both general and professional competences related to the formation of civil and moral position.

Key words: general professional competence, citizenship, morality, traditional applied art, independent classroom work, independent extracurricular work.

И.К. Дракина, д-р пед. наук, проф., проректор по методической работе, Высшая школа народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshni@mail.ru

М.С. Винокур, канд. ист. наук, доц. каф. философии Высшая школа народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshni@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ТРАДИЦИОННОЕ ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО

В статье рассмотрена актуальная проблема формирования общих и профессиональных компетенций студентов, обучающихся по программам среднего профессионального художественного образования посредством использования потенциала самостоятельной аудиторной и самостоятельной внеаудиторной работы. Данный вид деятельности организован и прошел апробацию в рамках учебных дисциплин профессионального и социально-экономического профиля. Авторы впервые применили новую структуру учебно-методического комплекса для самостоятельной работы студентов, которая позволяет через комплекс заданий различного уровня и направления формировать как общие, так и профессиональные компетенции, связанные с формированием гражданской и нравственной позиции.

Ключевые слова: общие профессиональные компетенции, гражданственность, нравственность традиционное прикладное искусство, самостоятельная аудиторная работа, самостоятельная внеаудиторная работа.

Среднее профессиональное образование как естественный феномен развития любого общества обуславливает специфику развития личностных качеств и профессиональных умений будущих специалистов в области традиционного прикладного искусства. Профессиональной подготовке как сущностной характеристике образования посвящены исследования П. Наторпа, Ф. Бетмера, И.А. Мавриной, В.Ф. Максимович. Концепции художественного образования в профессиональных учреждениях в разное время разрабатывались С.В. Григорьевым, П.В. Гусевой, Ю.А. Бесшапошниковой, М.А. Некрасовой, Е.В. Сайфулиной, О.В. Федотовой. Тесно связаны с ними многие педагогические направления – педагогика среды (В.И. Слободчиков), педагогика необходимости (С.М. Юсфин), педагогика социализации (О.С. Газман).

В то же время сравнительный анализ теоретических исследований и реальной практики подготовки художников традиционного прикладного искусства свидетельствуют о недостаточности научно-обоснованных подходов и теоретико-методологического обоснования применения средств обучения, в том числе и гуманитарного исторического профиля в процессе профессиональной подготовки студентов учреждений системы среднего профессионального художественного образования. Это приводит к возникновению **противоречий** между:

- стремлением российского образовательного сообщества к созданию систем, реализующих концепции художественного образования, отвечающих принципам социальности, открытости, личностной ориентированности педагогического процесса на занятиях профильных занятий и занятиях по истории, философии, литературе, и традиционностью российской модели образовательной системы, основанной, как правило, на принципах достаточной жесткой регламентации учебного образовательного процесса, сдерживающей относительно формализованный подход к обучению;

- потребностью современных учреждений культуры и искусства в специалистах, ориентированных на социально компетентного, самостоятельного, готового к изменению собственной образовательной траектории студента, и недооценкой возможностей системы художественного образования в подготовке современного специалиста, работающего во всех типах и видах учреждений, связанных с традиционным прикладным искусством;

- стремлением управленческих структур, коллективов и общественных организаций художников традиционного прикладного искусства к стимулированию развития системы художественного образования студентов и недостаточностью организационно-управленческих условий, учебно-методического обеспечения этого процесса по профильным и гуманитарным предметам;

- традиционно сложившимся разделением подготовки студентов на теоретическую и практическую и современными возможностями единого информационного сопровождения процесса приобретения социально-ориентированного профессионального опыта студента посредством организации самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы;

- традиционным применением средств учебной деятельности в процессе становления профессиональных умений и наличием целого ряда профессиональных умений, становление которых возможно лишь при условии применения наряду со средствами учебной деятельности средств при формировании гражданской патриотической позиции.

Разрешить возникающие противоречия в определенной степени можно с позиций современной педагогической науки, определив их как проблему выбора адекватных новым социально-экономическим и информационно-коммуникативным условиям форм, методов, средств профессионального художественного обучения, в которых развиваются умения и навыки будущих специалистов в области традиционного прикладного искусства и народных промыслов.

Современное состояние всей системы профессионального образования по основным профилям традиционного прикладного искусства характеризуется разнородными и достаточно разнонаправленными векторами развития, представляющими собой сплав экономических, социально-политических, социально-стратегических и венчурных предпосылок и последствий, конкретизирующихся в решениях, принимаемых правительственными и административными структурами различного уровня.

Среднее профессиональное образование Высшей школы народных искусств (академия) в этом ряду, на наш взгляд, должно быть исключением, так как:

- система образования академии зачастую становится индикатором социального заказа в образовательной художественной сфере в целом, и в сфере традиционного прикладного искусства в частности;

- система образования академии отражает через профильные и гуманитарные предметы меру ответственности образовательного социума за будущих граждан в любом обществе;

- система образования академии является критерием нравственного развития общества и отражает динамику такого развития.

В этой связи образованность студентов ВШНИ (а) является результатом как гуманитарного образования, так и их профессиональной квалификации. Как результат профессиональная подготовка студентов рассматривается нами в качестве показателей результативности системы образования, сложившейся по гуманитарным и профессиональным учебным дисциплинам [1; 2].

Методологические основания построения процесса обучения в учреждениях системы среднего профессионального художественного образования играют важную роль в осознании руководителями и членами педагогических коллективов учреждений среднего профессионального образования общей методологии проектирования и прогнозирования программы формирования общих и профессиональных компетенций и являются ключевыми позициями в построении программ эффективного развития самого учреждения, саморазвития педагогов, а также определяют эффективность профессиональной подготовки выпускников и качество их профессиональных умений в области традиционного прикладного искусства.

Понятия «общие и профессиональные компетентности» имеют интегративный потенциал, объединяя в себе характеристики однородных понятий: «социальность», «гражданственность», «нравственность», «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности», «профессиональные умения», «профессиональное мастерство», «профессиональное мышление», «профессиональная пригодность» и др. [3].

Компетентностный подход позволяет определить и проанализировать профессиональную компетентность как интегративное качество студента художественной образовательной организации, обуславливающее развитие образования в области ТПИ, которое включает:

- знания профессиональной деятельности;
- профессиональные умения;
- профессионально важные качества личности, в том числе и нравственного характера;

- психологическую готовность к выполнению разнообразных видов профессиональной деятельности в области ТПИ;
- социальную ориентированность (общая осведомленность, способность и умения гибко ориентироваться в потоке разнородной информации политического, экономического, социального, учебного и иного свойства).

В рамках компетентностного подхода нами изучались три типа компетентности студента ВШНИ (а): профессиональная (интегрирующая), личностная (целеполагание, ценностные ориентации) и социальная (сохранение и умножение традиций народного художественного творчества, адаптивность), в совокупности, обуславливающие формирование профессиональных умений.

Анализ исследований свидетельствует о том, что сущность изменений, происходящих в профессиональном художественном образовании на современном этапе, связана с разработкой эффективной стратегии подготовки специалиста, готового к личностной самореализации, способного к творчески результативной профессиональной деятельности в вариативной образовательно-культурной среде [4; 5]. Идеалом профессионального художественного образования является художник-профессионал, ставший самостоятельной и творческой личностью; специалист в области ТПИ, квалифицированно решающий профессиональные задачи, способный к самообразованию, саморазвитию, самовоспитанию и самореализации. Эту задачу во многом решает разработанная и проходящая апробацию на занятиях по истории система самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы. Данная система предполагает формирование у студентов умений самостоятельно подбирать и анализировать материал, выполнять творческие задания, связанные с культурным наследием народа, народных промыслов в местах их исторического возникновения, бытования и развития [6; 7].

Создание социокультурной среды на занятиях по истории приводит к формированию современного мышления студентов,

обучающихся по программам среднего профессионального образования. В этом случае оно носит общепрофессиональный характер в соответствии с индивидуальными возможностями и запросами личности будущего художника. В этом случае среднее профессиональное образование не только через профессиональные, но и гуманитарные дисциплины выполняет функцию повышения образовательного уровня личности [8]. В первую очередь это характерно для дисциплин история, философия, литература, которые формируют общекультурные ценности, нормы национальной культуры и региональные традиции традиционного прикладного искусства.

Постепенно мы наблюдаем наличие тенденции увеличения роли среднего профессионального художественного образования в становлении духовных идеалов молодёжи, оказании ей помощи в самовоспитании, самоопределении, нравственном самосовершенствовании, освоении социального опыта.

Перспективы развития экономики и социальной сферы требуют от специалиста среднего звена в области традиционного прикладного искусства новых профессиональных и личностных качеств, среди которых следует выделить системное мышление, экологическую, правовую, информационную, коммуникативную культуру, умение осознавать себя и предъявить другим, способность к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределённости, приобретению новых знаний, творческую активность и ответственность за выполняемую работу. На решение данной задачи и нацелена работа по составлению дополнительного методического материала студентам по организации их самостоятельной работы на занятиях гуманитарного профиля, в том числе и по истории. Тетрадь имеет четкий структурный формат, логический, с учётом исторической хронологии, содержательный материал. Задания, предлагаемые студентом достаточно разнообразны, требующие формирования различных общих компетенций (работать с информационными источниками, анализировать найденный материал, обрабатывать информацию и принимать решения).

В целом данное направление в системе обучения студентов означает:

- приведение профессиональных образовательных программ в соответствие с запросами личности, и социальной сферы;
- изменение структуры содержания подготовки специалистов в области традиционного прикладного искусства и его качественное обновление с учетом перехода на опережающее

образование, обеспечивающее развитие личностно-профессионального потенциала специалистов и их мобильности;

- создание условий для гармоничного развития личности и реализации её творческой активности;
- развитие гуманизации и гуманитаризации образования;
- усиление общенаучной и общепрофессиональной подготовки;
- введение в действие нового поколения федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов;
- развитие воспитательного потенциала образовательных учреждений среднего профессионального образования в гражданском воспитании, профессиональном самоопределении и творческой самоактуализации личности;
- создание нового поколения учебной, учебно-методической и методической литературы, средств обучения в образовательном процессе по подготовке художников традиционного прикладного искусства.

Среднее профессиональное художественное образование, ставя перед собой целью обеспечение потребностей российской школы и других учреждений образовательной направленности, развивает новые направления подготовки и образовательных услуг. Это обуславливает необходимость перехода системы среднего профессионального художественного образования на реализацию модели опережающего образования, в основе которой лежит идея развития личности, развития самой системы профессионального образования и её влияния на основные общественные процессы. Опережающее образование в отличие от традиционного ориентируется в подготовке специалистов не столько на конкретную профессиональную художественную деятельность, сколько на формирование готовности к освоению новых знаний, приобретению multifunctional умений и обеспечивает профессиональную мобильность и конкурентоспособность выпускника, отвечающего запросам исторически сложившегося ТПИ.

В новых условиях к обучающимся предъявляются иные требования, которые ориентируют педагогический процесс на применение методов самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы, направленных на отработку исследовательских, деловых, коммуникативных умений и навыков, способностей самообразования, саморазвития, которые составляют основу качественной подготовки будущих художников традиционного прикладного искусства.

Библиографический список

1. Батракова И.С., Радионов Н.Ф., Тряпицына А.П. Проектирование педагогических дисциплин в содержании высшего педагогического образования. *Педагогика в вузе как учебный предмет*. Санкт-Петербург: ЛГПИ, 2001: 7 – 22.
2. Казакова Е.И., Тряпицына А. П. *Диалог на лестнице успеха*. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ, 1997: 160.
3. Амонашвили Ш. *Размышление о гуманной педагогике*. Москва: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995: 496.
4. Вербицкий А.А. *Новая образовательная парадигма и контекстное обучение*. Москва: Педагогика, 1999: 231.
5. Концепция профессионального самоопределения молодёжи (Поляков В.А., Чистякова С.Н. и др.). *Педагогика*. 1993; 5: 33 – 37.
6. Библер В.С. *Культура. Диалог культур: Опыт определения. Вопросы философии*. 1989; 6: 78 – 83.
7. Вербицкий А.А. *Новая образовательная парадигма и контекстное обучение*. Москва: Педагогика, 1999: 231.
8. Батракова И.С., Радионов Н.Ф., Тряпицына А.П. Проектирование педагогических дисциплин в содержании высшего педагогического образования. *Педагогика в вузе как учебный предмет*. Санкт-Петербург: ЛГПИ, 2001: 7 – 22.

References

1. Batrakova I.S., Radionova N.F., Tryapitsyna A.P. *Proektirovanie pedagogicheskikh disciplin v sodержanii vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. Pedagogika v vuze kak uchebnyy predmet*. Sankt-Peterburg: LGPI, 2001: 7 – 22.
2. Kazakova E.I., Tryapitsyna A. P. *Dialog na lestnitsе uspeha*. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU, 1997: 160.
3. Amonashvili Sh. *Razmyshlenie o gumannoj pedagogike*. Moskva: Izd. dom Shalvy Amonashvili, 1995: 496.
4. Verbitskiy A.A. *Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie*. Moskva: Pedagogika, 1999: 231.
5. Konceptsiya professional'nogo samoopredeleniya molodezhi (Polyakov V.A., Chistyakova S.N. i dr.). *Pedagogika*. 1993; 5: 33 – 37.
6. Bibler V.S. *Kul'tura. Dialog kul'tur: Opyt opredeleniya. Voprosy filosofii*. 1989; 6: 78 – 83.
7. Verbitskiy A.A. *Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie*. Moskva: Pedagogika, 1999: 231.
8. Batrakova I.S., Radionova N.F., Tryapitsyna A.P. *Proektirovanie pedagogicheskikh disciplin v sodержanii vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. Pedagogika v vuze kak uchebnyy predmet*. Sankt-Peterburg: LGPI, 2001: 7 – 22.

Статья поступила в редакцию 04.04.18

УДК: [796:39]:159.922.4

Imangalikova I.B., senior lecturer, Eurasian National University n.a. LN. Gumilev (Astana, Kazakhstan),
E-mail: imangalikova@yandex.kz

THE DEVELOPMENT OF ACTIVE POSITION OF THE INTELLECTUAL POTENTIAL OF STUDENTS THROUGH NATIONAL GAME. The article is dedicated to the development of active positions of internal intellectual potential of students through national games in physical education. The analysis of research works on the problem of development of psychological and intellectual potential of rising generation is presented. The author relies on the writings of Comenius, in which the principles of universality, the uni-

versality of the laws of nature and of man, developed age periodization. Much attention is paid to the contents of the children's game in The works KD Ushinskogo, who claimed that they change with the age of children, depending on the child's experience, mental development, adult leadership. The problems of the development of intellectual potential of students through the national game is not enough researched and understood, which requires analysis and development.

Key words: national games, internal intellectual potential, psychology, pedagogics, educational process, physical culture.

*И.Б. Имангаликова, ст. преп., Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан,
E-mail: imangalikova@yandex.kz*

РАЗВИТИЕ АКТИВНЫХ ПОЗИЦИЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИГРЫ

Материал статьи посвящён вопросам развития активных позиций внутреннего интеллектуального потенциала студентов через национальные игры на занятиях физической культуры. Представлен анализ исследований по проблеме развития психологического и интеллектуального потенциала подрастающего поколения. Автор опирается на труды Я. А. Коменского, в которых раскрыты принципы универсальности, всеобщности законов развития природы и человека, разработана возрастная периодизация. Большое внимание содержанию детской игры уделено в работах К.Д. Ушинского, который утверждал, что они изменяются с возрастом детей в зависимости от детского опыта, умственного развития, руководства взрослых. Однако проблемы развития интеллектуального потенциала студентов через национальные игры недостаточно исследованы и изучены, что требует их анализа и разработки.

Ключевые слова: национальные игры, внутренний интеллектуальный потенциал, психология, педагогика, учебно-воспитательный процесс, физическая культура.

На сегодняшний день ещё рано говорить о том, что полностью изучены активные позиции внутреннего интеллектуального потенциала студентов через национальные игры. Вопрос развития активных позиций внутреннего интеллектуального потенциала студентов через национальные игры на занятиях физической культуры актуален и интересен. В последнее время подъём национального самосознания, стремление к этническому и этнокультурному самоопределению обусловили огромный интерес и потребность к возрождению национальных игр. Существование современной цивилизации невозможно без опоры на духовно-ориентированный интеллект. Всё больше внимания уделяется сохранению и созданию духовных ценностей, исследование которых дает ключ к анализу и конструированию модели развития духовно-интеллектуального потенциала личности школьника. В современном казахстанском обществе происходит модернизация интеллектуальной активности молодёжи, способной творчески подходить к решению любого, в том числе неординарного вопроса, быть конкурентоспособными на рынке труда. На эти изменения реагирует система образования, готовя заранее своих выпускников к созидательной деятельности в изменяющемся мире. В высшем учебном заведении национальные игры воспитывают у молодёжи любовь к родине, родной земле, родному языку, патриотизму, гуманности, нравственности. Национальные виды спорта и народные игры являются неотъемлемой частью гармоничного воспитания подрастающего поколения. Процветание будущего нашей страны связано с воспитанием и здоровьем нации. Безусловно, национальные игры формируют у молодёжи внутренний интеллектуальный потенциал, развитие активных позиций. Национальные игры передаются из поколения в поколение, повторяются и видоизменяются. Национальные игры специально не изучались, но знаменитые философы, историки, литераторы, этнографы, археологи, психологи, педагоги затрагивали в своих научных исследованиях [1].

Проблемы развития интеллектуального потенциала студентов через национальные игры недостаточно исследованы и изучены. Процесс интериоризации ценностей и норм культуры в человеческом сознании при помощи игры протекает наиболее естественно, снимая в личности чувство внутреннего самоконтроля, напряженности. Самое ценное – это те чувства, те эмоциональные состояния, которые в игре испытывает личность: они реальны, они точно отражают обретенный ею уровень культуры. Педагогическая и психологическая сущность игры – проявляется в движении динамике, мышления, развития, совершенствования языка, поведения, формирования нравственной этики, привитии навыков самостоятельности, воспитании качеством формы. Дидактические игры сегодня превратились в ведущую сферу образования и обучения. Основной задачей современного образования является создание условий для всестороннего развития обучающегося, привлечение к активному участию в процессе познания мира и себя. Успешная образованная личность студента, соискателей, будущих предпринимателей определяется такими показателями, как активность и самостоятельность. Педагоги находятся в постоянном поиске и применении разных методов и

технологий воспитания и обучения востребованного, инициативного, активного гражданина, ориентируясь на запросы времени и общества. Поэтому сегодня широко используется в практике специальных и высших учебных заведений игровой метод [2, с. 207; 3].

Воспитание на основании народных традиций и этнопедагогике, человечества в целом рождает возможность развития чувства любви, используя изображения, художественные литературные произведения, детскую литературу разных народов, национальность Казахстана, рассказывает о их жизни, быте, труде, искусстве. Национальные игры – важнейшее средство физической подготовки детей, развития психических функций, социализации личности в дошкольном и особенно в школьном возрасте, а значит и средство сохранения физического и психического здоровья. В играх встречаются все основные виды движений: ходьба, бег, прыжки, метания, преодоление препятствий, переноска грузов. Важно то, что дети в игре активны и сообразительны, подчиняются правилам, повышают свой интеллектуальный уровень, учатся договариваться, работать в парах, группах, командах. А игры с пением и музыкой поднимают не только эмоциональный тонус, но и содействуют этическому воспитанию, поднимают настроение, формируют нравственные чувства. Игра в культуре разных стран является особо значимым фактором воспитания подрастающего поколения, т. к. именно игровая деятельность позволяет детям быстрее и эффективнее включиться в окружающую его жизнь, особенности взаимоотношений которых с окружающей средой во многом и определяют основу подготовки к настоящей жизни. Предметом наших исследований стал литературный анализ развития внутреннего интеллектуального потенциала через национальные игры, обзор литературных источников.

Соответствующий информационный эффективный путь усвоения обучения ребёнка – игра, является всесторонним, инструментом его развития. В том же контексте, о содержании игры ребёнка, о точной задаче выполнения игры, говорил великий русский педагог К.Д. Ушинский. К.Д. Ушинский уделял большое внимание содержанию детской игры: она дает материал для игровой деятельности детей. Игры изменяются с возрастом детей в зависимости от детского опыта, умственного развития, руководства взрослых. Переживание детей в игре не пропадает бесследно, а находят свое проявление в будущем в общественном поведении человека. Большое значение в формировании поведения детей имеют общественные игры и их направленность, указывал Ушинский: «В играх общественных, в которых принимают участие многие дети, завязываются первые ассоциации общественных отношений». К.Д. Ушинский, в отличие от Фребеля и его последователей, возражал против излишнего вмешательства воспитательницы в детскую игру. Он считал игру самостоятельной, свободной детской деятельностью, имеющей важное значение в развитии личности: «Игра есть свободная деятельность дитяти. В ней формируются все стороны души человеческой, его ум, его сердце, его воля». К.Д. Ушинский рекомендовал широко использовать в воспитательной работе с детьми дошкольного возраста

та народные игры; «Обратить внимание на эти народные игры, разработать этот богатый источник, организовать их и создать из них превосходное и могущественное воспитательное средство – задача будущей педагогики», – писал он [4].

П.Ф. Лесгафту удалось создать всеобъемлющую стройную систему физического воспитания, в которой центральное место занимает воспитание детей школьного возраста. Одной из ведущих идей его самой значительной научной работы «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста» состоит в том, что основной задачей школы является образование человека, его формирование как личности. В основе педагогической системы П.Ф. Лесгафта лежит учение о единстве физического и духовного развития личности. Ученый рассматривал физические упражнения как средство не только физического, но и интеллектуального, нравственного и эстетического развития человека. Необходимо, – писал автор, – чтобы умственное и физическое воспитание шли параллельно, иначе мы нарушим правильный ход развития в тех органах, которые останутся без упражнения». Он считал, что движения, физические упражнения являются средством развития познавательных возможностей школьников. Поэтому, по его мнению, школа не могла существовать без физического образования; физические упражнения должны быть непременно ежедневными, в полном соотношении с умственными занятиями. Учебно-воспитательный процесс физического воспитания П.Ф. Лесгафт определял как объект социально-научного исследования, как часть созданной им общей теории физического образования [5].

Г.В. Плеханов хоть не изучал глубоко социальные аспекты и значение игры, но его теоретические отзывы и суждения о том, что ребенок во время игры повторяет действия взрослых, занимает особое значение в истории педагогики. Философ предупреждает современных педагогов в необходимости вдумываться и понимать существующие экономические и социальные различия в образе жизни, обучении, воспитании, которые являются составными частями формирования неравенства людей. В основе дифференциации социального положения человека в обществе лежат его материальное благополучие, экономическое и социальное, политическое окружение, интеллектуальный уровень развития, образованность, склад мышления, восприятие объективного реального мира и т. д. [6, с. 144].

К.Д. Радина исследует деятельность пионерских организации придает значение влиянию на личность. Во время выполнения мероприятия проводит наблюдение за личной деятельностью учеников и уделяет внимание определению активности и увлеченности.

В данной работе исследователь предлагает следующие принципы: 1) общественно-политическая направленность; 2) создание благоприятных условий для самостоятельного участия ученика в коллективной работе; 3) контролировать участие учеников в художественных кружках с помощью руководства педагогов; 4) учитывать возрастные особенности и личные способности в организации игровых уроков, интерес к игре в жизни детей; ответственность постоянно и систематическое проведение действия игровых игр в соответствии дидактическим требованиям.

Общественно-политический принцип в советское время определяет деятельность каждой школы. Каждый ученик, подросток в общинной психологии приучается подчинению своих активных позиции к внешнему принципу, это мы видим из содержания исследуемых трудов. В советском периоде формирование активных позиции подростков осуществлялись посредством игр с ними. Н.С. Степанова останавливает свое внимание на организации бойскаут (организация мальчиков), герлскаут (организация девочек) в Англии, что формирует их определенные позиции и берет их за основу в деятельности игр, но считает, что они идут вразрез классовым идеям советского периода [7; 8].

Основная цель этих организации создать искусственный мир, отделить бойскаутов от окружающей среды, разделить от прогрессивных позиции, полностью овладеть и контролировать мировоззрение бойскаутов. Созданный полная группа состоит из четырех крупных отрядов: 1) стая волков; 2) отряд скаутов; 3) отряд скаутов состоящий из взрослых и 4) команда разбойников.

Игры постоянно меняются в соответствии с изменениями со стороны, содержания и облика обновления социальных взаимоотношений среди людей, изменениями общественного строя.

Национальные игры издревле изучались этнографами, хотя до сих пор никто не исследовал обстоятельства их появления 256

и развития. Как указано выше, самые первые игры появились вместе со становлением нации, наивысшей стадии своего развития достигла своего ханства, останавливаясь на игре «хороший ли хан». Вполне понятно, что формирование здорового образа жизни студентов посредством национальных игр. Ежедневно в повседневной жизни для решения данного вопроса национальной сознательности, он гарантирует внедрение в практику национальных игр. Национальные игры – это богатство наших предков, которые они нам передали. Со времен в них произошли некие изменения в связи с бытом и образом жизни и развития разума казахов. Национальные игры зависели от многих факторов, климата, природы, ландшафта, все игры были направлены на воспитание воли, достижения цели, единение со степной природой. Казахский народ параллельно с развитием физического воспитания детей и молодежи, уделял большое место развитию умственных способностей детей и молодежи, примером этого служит казахская национальная игра «тогызкумалак». Широко развитые в казахской степи игры, которые мы знаем: «Тогыз кумалак», «Айголек», «Алтыбакан», «Тен котеру», «Аркан тартыс», «Упай». Изначально «тогызкумалак» – это отображает мировоззрение казахского народа, и только со временем становится творчеством, спортом и наукой [9, с. 65].

Согласно исследованиям, в «тогызкумалак» играют уже около 4 тысячелетий, а может и более. Все традиционные игры казахов зародились благодаря развитию экономических отношений, основой является кочевой образ жизни. Эта игра получило широкое распространение в странах Средней Азии. Африканские исследователи игр утверждают, что эта игра возникла еще 6 тысяч лет назад, так как в странах Африки существовала игра на подобии «тогызкумалак», все это доказывает, что игры такого рода сформировались еще в древние времена. Исследователи предполагают, что эта игра могла носить другое значение. И. Зилинский утверждает, что игра «тогызкумалак» восходит к игре египтян «калаха», научной фантастикой называют теорию К. Скотта, который пишет, что это игра образовалась в Африке, которая пришла в Казахстан вместе с распространением Ислама у казахов. К. Скотт пишет об игре «тогызкумалак», что это очень интересная, она очень похожа на игру вари, где используется фруктовые косточки либо галька. Это присутствует во всех играх Африки. Считается, что эта игра не могла развиваться в странах Средней Азии, потому, что там не встречается зелени, это страны где только земля и песок. Все это говорит, что у И. Скотта отсутствуют знания о кочевой культуре и цивилизации казахов, у многих складываются такие же мысли, как и у И. Скотта. Есть множество доказательств, что «тогызкумалак» – это наследие казахов, и то, что культура Африки и арабов не имеет никакого отношения к игре «тогызкумалак». Не часто встречаются исследования о национальных играх; исследование казахских национальных игр, нравственно-воспитательного наследия стали исследоваться только в последние годы в трудах казахстанских ученых касающихся истории, этнографии: К.Б. Жарыкбаева, С.А. Узакбаева, Б.Х. Балтабаева, А. Табылдиева. Анализируя научные труды и публикации о национальных играх, которые способствуют развитию внутреннего интеллектуального потенциала, можем отметить, что их мало, и они недостаточно изучены [1; 2; 7; 10].

Национальные игры издревле развиваются вместе с этнографическими традициями в целом, но до сих пор никто не исследовал данную проблему. Национальные игры являются отражением процветания нации, формирования показателей выводят факты наоборот. Самые первые игры появились вместе со становлением нации и наивысшей стадии своего развития достигли во времена образования ханства. Вполне понятно, что формирование здорового образа жизни студентов является посредством национальных игр. Ежедневно в повседневной жизни для решения данного вопроса национальной сознательности, он гарантирует внедрение в практику национальных игр.

Таким образом, на основании анализа литературных данных мы пришли к выводу, что информация в источниках и исследованиях о развитии внутреннего интеллектуального развития и потенциала через национальные игры очень ограничена и скудна. Сегодня педагогика должна быть заинтересована в развитии национального самосознания и интеллектуального потенциала подрастающего поколения и национальные игры помогают в их формировании. В дальнейшем мы продолжим углубленно изучать национальные игры, их источники, методы и содержание, влияющие на формирование интеллектуального потенциала современного молодёжи.

Библиографический список

1. Копеев М.Ж. Чертов торг. *Поэты Казахстана*. Ленинград, 1978: 314 – 320.
2. Танекеев М.Т. *От Байги до олимпиады*. Алма-Ата: Казахстан, 1983.
3. Рысбаева А.К. *Педагогика*. Казахско-русский терминологический словарь. Алматы, 2004: 56 – 61.
4. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. *Собрание сочинений*: в 11 т. Москва-Ленинград: Издательство АПН РСФСР, 1948-1950; Т. 2: 59 – 65.
5. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. *Избранные труды*. Сост. И.Н. Решетень. Москва: ФиС, 1987: 76 – 86.
6. Тотенаев Б.Т. *Казахские национальные игры*. Алма-Ата: Казахстан, 1976.
7. Доскараев Б.М. *История физической культуры в Казахстане*: учебное пособие. Астана, 2014: 86 – 96.
8. Степанова Н.М. *Казахские национальные игры как средство воспитания молодежи*. Монография. Павлодар, 2006.
9. Кудайбердиев Ш. *Три истины*. Алматы: Казахстан, 1991.
10. Узакбаева С., Айтпаева А., Жарыкбаева К.Б., Узакбаева С.А., Балтабаева Б.Х., Табылдиева А. *Казахские народные детские игры*. Алматы: Республ.издат. кабинет Казахской академии образования им. И.Алтынсарина, 2000.

References

1. Kopeev M.Zh. Chertov tor. *Po'ety Kazahstana*. Leningrad, 1978: 314 – 320.
2. Tanekееv M.T. *Ot Bajgi do olimpiady*. Alma-Ata: Kazakhstan, 1983.
3. Rysbaeva A.K. *Pedagogika*. Kazahsko-russkij terminologicheskij slovar'. Almaty, 2004: 56 – 61.
4. Ushinskij K.D. O narodnosti v obshchestvennom vospitanii. *Sobranie sochinenij*: v 11 t. Moskva-Leningrad: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1948-1950; T. 2: 59 – 65.
5. Lesgaft P.F. Rukovodstvo po fizicheskomu obrazovaniyu detej shkol'nogo vozrasta. *Izbrannye trudy*. Sost. I.N. Reshетен'. Moskva: FiC, 1987: 76 – 86.
6. Totenаev B.T. *Kazahskie nacional'nye igry*. Alma-Ata: Kazakhstan, 1976.
7. Doskaraev B.M. *Istoriya fizicheskoy kul'tury v Kazahstane*: uchebnoe posobie. Astana, 2014: 86 – 96.
8. Stepanova N.M. *Kazahskie nacional'nye igry kak sredstvo vospitaniya molodezhi*. Monografiya. Pavlodar, 2006.
9. Kudajberdiev Sh. *Tri istiny*. Almaty: Kazakhstan, 1991.
10. Uzakbaeva S., Aitpaeva A., Zharykbaeva K.B., Uzakbaeva S.A., Baltabaeva B.H., Tabyldieva A. *Kazahskie narodnye detskie igry*. Almaty: Respubl.izdat. kabinet Kazahskoj akademii obrazovaniya im. I.Altynsarina, 2000.

Статья поступила в редакцию 04.04.18

УДК 304.2

Lebedev S.V., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Head of the Department of Philosophy, Higher School of Folk Arts (Institute) (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: servicleb@list.ru

GLOCALIZATION AND “RETURN OF ETHNICITY” IN THE AGE OF GLOBALIZATION. Globalization has created a phenomenon of return of ethnicity. Its indicators are the attempt of revival of traditional art, globalization, cultural resistance to globalization. The article deals with a phenomenon of globalization, which became possible due to the weakening of one of the previously dominant identities (sense of belonging to their state). The author analyzes characteristics and manifestations of interrelated processes of globalization and glocalization with the involvement of a wide range of factual and statistical data on European countries – France, Germany, Belgium, etc. In conclusion, it is concluded that “the decline of Europe”, the formation of new ethnic groups from among the descendants of immigrants from former colonies and the assumption of the emergence of a variety of traditional arts and crafts.

Key words: globalism, sovereignty, identity, glocalization, ethnicity, return of ethnicity.

С.В. Лебедев, д-р филос. наук, проф., зав. каф. философии, Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: servicleb@list.ru

ГЛОКАЛИЗАЦИЯ И «ВОЗВРАТ ЭТНИЧНОСТИ» В ВЕК ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Глобализация породила феномен возврата этничности. Его показателями являются попытка возрождения традиционного искусства, глокализация, культурное сопротивление глобализации. В статье рассмотрено явление глокализации, которая стала возможной в силу ослабления одной из ранее доминирующих идентичностей (чувства принадлежности к своему государству). Автор с привлечением широкого круга фактологических и статистических данных о странах Европы – Франции, Германии, Бельгии и др. – анализирует характерные черты и проявление взаимосвязанных процессов глобализации и глокализации. В заключении сделан вывод о «закате Европы», формировании новых этносов из числа потомков иммигрантов из прежних колоний и предположение о возникновении разнообразных видов традиционного прикладного искусства.

Ключевые слова: глобализм, суверенитет, идентичность, глокализация, этничность, возврат этничности.

Распад Советского Союза, который был по справедливому замечанию российского Президента В.В. Путина, «величайшей геополитической катастрофой XX века», способствовал резкому ускорению мирового процесса, который называется глобализацией. Понятие «глобализация» вел в научный оборот Роберт Робертсон, английский философ Питтсбургского университета в США, в 1983 году. Первоначально под глобализацией подразумевались глобальные проблемы, такие, как экологический кризис, технологические изменения, вызывающие социальные последствия, неспособности национальных государств справиться с глобальными проблемами, угрозы планетарного масштаба, не имеющие границ, распространяющиеся по всей Земле, и которые нельзя победить классическим оружием войны и т. д. [1, с. 14 – 15]. Но уже вскоре глобализация приобрела новое значение.

В начале 1991 года, в ходе первой американо-иракской войны, президент США Дж. П. Буш (старший) провозгласил установление на Земле «нового мирового порядка». С этого времени можно говорить о начале политической глобализации мира.

После поражения коммунизма исчезла основная альтернатива мировому господству той социально-политической и идеологической силы, которую именовали империализмом, мондиализмом или мировым правительством. Суть глобализма в современном понимании заключается в ликвидации суверенитета национальных государств в пользу наднациональных органов типа Международного валютного фонда, Всемирной торговой организации, и т. п. При этом власть над миром будет принадлежать не какому-либо государству, а никем не выбранной финансовой олигархии. Метрополия глобализованного мира не будет территорией отдельной страны, а будет состоять из властвующей мировой олигархии. К числу представителей мировой элиты будут относиться правящие круги всех стран и регионов мира, для которых не будет существовать понятия Родины ни в политике, ни даже в месте проживания.

Самой характерной чертой для всех стран мира эпохи глобализации становится кризис прежней идентичности и формирование новых, которых порождают распад «старых» националь-

ных государств и новое великое переселение народов. Термин «идентичность» (от латинского *idem* – «тот самый») появился еще в античной логике и означал отношение, члены которого тождественны друг другу. Но, разумеется, идентичность не является только философской категорией. Идентичность в психике человека – свойство в концентрированном виде выражать для него то, как он представляет себе свою принадлежность к различным социальным, национальным, профессиональным, языковым, политическим, религиозным, расовым и другим группам или иным общностям. Иначе говоря, то, с чем соотносит себя индивид, и есть идентичность.

Выбор самоидентификаций для любого индивида практически неограничен. Поэтому выделим лишь некоторые, наиболее важные из групп индивидуальных идентичностей: *аскриптивные* (буквально «приписанные», те, над которыми индивид не властен, предопределенные вне заслуг индивида). К ним относятся возраст, пол, кровное родство, расовая и этническая принадлежность; *культурные* – клановая, племенная, языковая, национальная, религиозная, сословная, классовая, цивилизационная принадлежность; *территориальные* – ближайшее окружение, родной город, регион, страна; *политические* – разделяемая идеология, голосование, членство в партии, лояльность или оппозиционность к власти, и т.д.; *экономические* – профессия, должность, трудовой коллектив, экономические интересы, соотношение себя с определенным классом и социальной группой; *социальные* – свой социальный статус, чувство своей принадлежности к определенной части общества [2, с. 59].

Как видим, идентичность человека за исключением аскриптивной, в значительной степени определяется именно им. Люди могут множество раз менять супруга, религию, политические взгляды, страну проживания, социальный статус, даже сексуальную ориентацию. Но именно культура определяет все прочие идентичности.

Любая страна стоит на определенной национальной идентичности, базирующейся на религии, языке, исторической памяти, исторических традициях. Конечно, среди особенностей идентичности есть и переменные величины. То, что ранее считалось величайшими национальными достижениями, вполне может стать чем-то постыдным. Но все же национальная культура в широком смысле слова является основой национальной идентичности. Национальная идентичность в значительной степени определяется национальной культурой, притом не только и не столько «высокой» элитарной, сколько именно теми вещами, которые близки, понятны и необходимы каждому русскому человеку. В век глобализации и «размывания» идентичности западной «массовой культурой» значение этого фактора для сохранения идентичности только усиливается. Собственно, уцелели в современном мире лишь те нации, которые имеют свою культурную альтернативу.

Регионализм в Европе как показатель глокализации

Эпоха глобализации с ее навязанными шаблонами западной массовой культуры не могла не вызвать кризис идентичности. И не случайно борьба в области культуры (а вовсе не уличные демонстрации или голосования в парламентах) определяют суть эпохи. Показателем борьбы за культурную самобытность могут служить происходящий в наше время процесс *глокализации*. Это понятие образовано из соединения двух слов – «глобализация» и «локализация». Смысл глокализации заключается в том, что в период глобализации, когда ослабляется власть национальных государств, передающих суверенитет различным наднациональным структурам, все большее значение приобретают такие явления как сепаратизм, обострение интереса к локальным отличиям, рост интереса к традициям глубокой древности и возрождению диалектов. О феномене глокализации японский экономист Кеничи Омаэ в книге с красноречивым названием «Конец национального государства. Подъем региональных экономик» описал развитие на многих континентах особых экономических зон, объединяющих регионы, юридически принадлежащие к разным государствам, но практически гораздо сильнее связанные между собой [3].

Глокализация стала возможной в силу ослабления одной из ранее доминирующих идентичностей – чувства принадлежности к своему государству. Рубеж XX-XXI веков запомнился в истории подъемом «самостийничества» настроений во многих развитых странах мира. Бельгия фактически разделена на три региона, Шотландия порывается выйти из Соединенного Королевства, Корсика – из Франции, а Каталония – из Испании. При этом надо констатировать, что Шотландия, Каталония, Страна Басков, Кве-

бек – это уже фактически независимые страны, лишь формально не провозгласившие государственную самостоятельность. Если данный регион сам проводит финансовую и иммиграционную политику, контролирует местные силовые структуры, то такие атрибуты суверенитета, как членство в ООН не обязательно.

Социологи и политологи судят о положении в перечисленных регионах на основании результатов референдумов, на которых незначительным большинством голосов победили противники сепаратизма. Так, за сохранение Квебека в составе Канады в 1995 году высказались 50,6% квебекцев, за сохранение Шотландии в Великобритании на референдуме 18 сентября 2014 года высказались 55,3% шотландских избирателей, референдум о независимости Каталонии, прошедший 1 октября 2017 года, властями Испании был признан незаконным. Однако, не имея независимости де-юре, эти регионы Европы и Канады уже давно имеют её де-факто.

Даже в однопартийной Италии возникли политические партии и лиги, ставящие целью отделение богатых северных регионов от Италии. Когда в 1980-х гг. на севере Италии начали возникать «лиги», ставящие своей задачей независимость исторических областей Пьемонта, Ломбардии, Венеции, и др., то первоначально и политики, и ученые не восприняли это всерьез. Но с 90-х гг. сепаратистские партии Италии представлены как региональных представительных органах власти (так, в области Венето местная Лига получила 50 % голосов), так и в общенациональном парламенте. «Лига Севера», объединяющая эти Лиги, входила в состав правительственных коалиций в 2001 – 2004, 2008 – 2011 гг. При этом «Лига Севера» получила в 2015 году 50,1% голосов в Венето, и стала по числу поданных голосов первой партией в Ломбардии, второй в Тоскане и Эмилии-Романье. На парламентских выборах 4 марта 2018 года Лига Севера получила поддержку 17,4 % избирателей. Таким образом, хотя полный распад Италии маловероятен, ползущая регионализация Италии становится фактом.

Возникли автономистские и потенциально сепаратистские движения совершенно забытых исторических регионов, таких, как Фризия, Сконе, Моравия, Силезия и Аландские острова. Интересно, кто знает, где находятся эти потенциальные государства?

Причины подъема регионализма, особенно сильно выраженный в странах Европы, понятны: если вопросы обороны, дипломатии, финансов находятся в ведении наднациональных органов, таких, как ЕС и НАТО, то само национальное государство теряет смысл существования. Вопросы же общественного порядка, чистоты на улицах и школьного дела с успехом решают местные органы власти. Учитывая, что государственные границы в Европе были окончательно установлены в 1945 году и поставлены под сомнение в период югославского кризиса 1990-х гг., а этнические границы даже в Европе не совпадают с государственными границами, то неудивительно становится распад национальных государств в Европе.

Глокализация породила такой феномен, как «возврат этничности», то есть оживление почти было забытых исторических культурных традиций. Это иногда приобретает полукомические черты, когда, например, пытаются создавать рок-музыку с текстами на старинных диалектах, или, когда пытаются отмечать искусственно воссоздаваемые праздники. Но нельзя не признать, что в ряде исторических провинций европейских стран действительно происходит возрождение традиционного прикладного искусства. И речь идет о сохранении своей национальной идентичности.

В странах Запада, которые вроде бы должны чувствовать себя победителями в Холодной войне, ныне происходят глубинные этнокультурные процессы, способные похоронить всю западную цивилизацию. Пока страны Запада пытаются все западное человечество «вестернизировать» (то есть навязать западные культурные стереотипы), происходит «истернизация» и «саутернизация» Запада. При этом сами старые добрые нации западных стран постепенно исчезают.

Рождение новых наций Европы

«Нация – это ежедневный плебисцит!» – говорил известный французский писатель и политик позапрошлого века Эрнест Ренан. Надо признать, что нация действительно существует лишь тогда, когда ежедневно и ежечасно отстаивает свою независимость, свою идентичность и исполнена осознанием своей миссии. Нация есть не столько состояние, сколько процесс. Нация рождается, живет и стареет, как и отдельный человек. И когда нация отказывается от борьбы за свою идентичность, то она ис-

чезает. Редко, когда в истории народы истреблялись поголовно (такое было только при распространении «европейской цивилизации» в колониях). Чаще «усталые» нации становятся «этнографическим материалом», как образно заметил Н.Я. Данилевский. Рим гибнет тогда, когда исчезают римляне, исчезают не физически, но именно как представители того народа, который был способен стать великим.

В начале XXI века мы можем своими глазами наблюдать рождение новых этносов, потенциально способных превратиться в новые политические нации, и при этом можно наблюдать закат и падение прежних великих наций, надорвавшихся в своем развитии. Особенно следует отметить, что эти процессы происходят в Европе, где основные этносы сложились еще в Средние века. На сегодняшний день можно наблюдать развитие нового европейского национализма, присущего как «старым» нациям, так и новым европейским этносам. Все более увеличивающееся «цветное» население европейских стран все больше ощущает себя новыми этнокультурными общностями, уже не связанными с исторической родиной, зато имеющее множество родственных черт с другими «цветными» общностями. Одновременно вновь поднимается «классический» национализм европейских наций, носящий характер самозащиты коренной нации.

Хотя исследования европейского национализма уже много веков (по крайней мере, изучение этого феномена не прекращается со времен Великой Французской революции), но сам национализм никогда не может быть полностью исчерпанной темой. Национализм является «вечной» научной темой философских и политологических исследований, но, вряд ли, учитывая объемность всего, связанного с национализмом, когда-нибудь ему будет дано исчерпывающее объяснение. В этом смысле, все классические теории национализма неизбежно устаревают и нуждаются в научном обновлении.

В странах Европы в условиях интеграции, национализм считался чем-то устаревшим. Увлеченные процессом интеграции, исследователи считали, что Европа перешла уже в «постнациональную стадию» развития. Можно вспомнить статью М. Догана с программным названием «Угасание национализма в Западной Европе», датированную еще началом 90-х гг. XX века [4, с. 34 – 42]. Марк Леонард в книге «XXI век – век Европы», вышедшей в 2006 году, с воодушевлением перечислив достижения единой Европы в области экономики и социального развития, обошел красноречивым молчанием этнический фактор, грозящий взорвать Евросоюз.

К числу наиболее значимых этносоциальных и этнокультурных феноменов второй половины прошлого века можно отнести радикальное изменение этнического состава ведущих стран Запада под влиянием массовой иммиграции уроженцев прежней колониальной периферии. Под влиянием иммиграции с «Юга» на фоне демографического кризиса богатых стран «Севера» происходит «замещение» коренного населения пришельцами из иных стран и континентов.

Можно заметить, что в основном пришельцы побеждают только там, где прежние хозяева находятся в расслабленном состоянии, лишены воле к борьбе и не способны оказать сопротивление. В странах Запада как раз и отсутствует воля не только к борьбе, но и даже к жизни. Богатые и расслабленные жители Запада предпочитают не служить в армии, не выполнять грязную работу и не иметь много детей, чтобы те не мешали наслаждаться жизнью. При этом благодаря хорошему развитию системы здравоохранения продолжительность жизни в странах приблизилась к 80 годам. В результате европейские нации превращаются в сборище стариков и умирают. Стран с далеко зашедшим постарением населения скоро не будет, разве что они найдут мужество, чтобы пойти на изменения.

Обойтись без притока иммигрантов при таких обстоятельствах Европа не может. В самом деле, кто-то должен все же делать ту работу, которую не хотят выполнять пресыщенные аборигены западных стран и не могут представители старшего поколения. На Запад ринулись гастарбайтеры из голодных стран, чаще всего бывших колоний стран Европы. В результате происходит постепенное замещение населения стран, испытывающих демографический кризис и принимающих иммигрантов. Рано или поздно «замещающая» иммиграция приводит к переходу всей полноты экономической, культурной и политической власти в руки пришельцев. Судьба же прежних хозяев печальна. Процесс их вытеснения выглядит так: сначала пришельцы начинают робко требовать себе равных прав с коренными жителями, затем требование равенства приводит к требованию создания

особых преимуществ для них («право на неравенство»), затем пришлые жители начинают навязывать свои культурные и религиозные предпочтения. Наконец, пришельцы просто выгоняют или превращают в угнетенное меньшинство прежних хозяев.

В настоящее время Европа прошла уже несколько стадий этого процесса. Сначала ведущие страны континента привлекали к себе для выполнения «грязных» работ гастарбайтеров. Быстро заселения старинных европейских государств новыми жителями не может не впечатлять.

Так, в Великобританию цветные стали прибывать в 1948 году. В 1951 году их было на туманном Альбионе 74 тысяч, в 1961 году – 336 тысяч, в 1981 году – 2,2 млн., 1991 г. – 3 млн. 2001 г. – 6,6 млн. Перепись населения Великобритании 2011 года зафиксировала [5]: 1 451 862 уроженцев Индии, 1 174 983 Пакистана и 451 529 из Бангладеш, что составило в целом выходцев их Индостана 3 078 374 (4,9 процента от общей численности населения Великобритании), без учета других азиатских групп и людей смешанной национальности. В 2011 году по данным Национальной ассоциации британских арабов в Соединенном Королевстве насчитывалось 366 769 арабов. Китайцев на Британских островах свыше 433 тысяч человек. Чернокожих британцев (из стран Карибского бассейна и Африки) в 2011 году было 1,9 млн. чел. В целом неевропейское население Британских островов составляло в 2011 году 8 млн. чел. или 13 % от общего числа британцев.

Практически весь прирост населения Великобритании обеспечивают иммигранты. По доле лиц, родившихся за границей и постоянно проживающих в стране, Великобритания уступает только Австралии и Израилю. Однако, помимо данных по иммиграции, необходимо также учитывать данные рождаемости. Большинство пенсионеров Англии – обычные англосаксы, но в числе родившихся на Британских островах цветных около трети, а в Лондоне – свыше половины. И вот что показательно – вторым по популярности именем, который получили младенцы мужского пола, родившиеся на Британских островах 17,4% избирателей уже в 2006 году, стало имя Мухаммед.

Во Франции коренные французы близки к превращению в нацменьшинство в собственной стране. Эта страна стала страной иммиграции еще в конце XIX века, успешно ассимилируя новых жителей. Сотни тысяч бельгийцев, итальянцев, испанцев, поляков, румын и югославов влились во французскую нацию. Но с 60-х годов XX века среди иммигрантов стали преобладать цветные уроженцы прежних французских колоний, неспособные, да и не желавшие интегрироваться во французское общество. На рубеж тысячелетий Франция вышла, имея, согласно переписи 1999 г., 3 260 тысяч иммигрантов (5,6% населения), плюс 550 тысяч натурализованных иммигрантов. Уже к 2005 году иммигрантов было 4,9 миллиона (8 % населения), а с натурализованными иммигрантами, уроженцами оставшихся французских колоний, жителями которых имеют французское гражданство, и лицами, состоявшими в браке с иностранцами – 6,7 миллионов человек. Но дети и внуки иммигрантов юридически являются «французами». Считается, что из 60 миллионов граждан Франции примерно 45% – иностранцы, потомки иностранцев или имеющие до четверти «иностранный крови».

В переписи 2011 года зафиксировано 713 тыс. французов алжирского происхождения и 1 млн. детей алжирцев, родившихся во Франции и являющихся гражданами Франции, 654 тысячи марокканцев и 660 тысяч их родителей во Франции детей, и, наконец, 235 тысяч тунисцев плюс 290 тысяч их детей [6]. Всего выходцев из Северной Африки – 3,5 млн. человек, что составляет 5,8% всего населения Франции.

Китайцев во Франции не менее 600 тысяч человек, вьетнамцев – 350 тысяч, 80 тысяч – кхмеров из Камбоджи, 140 тысяч лаосцев. Негров во Франции 1,865 млн., что эквивалентно чуть менее 4% населения.

Германия уже превратилась в жизненное пространство для многих народов. Эта страна имеет самую низкую в мире рождаемость, из 27 миллионов супружеских пар 1/3 бездетна и еще 1/3 имеет одного ребенка, а многодетные пары почти исключительно состоят из иностранцев и, в меньшей степени, из «переселенцев» (немцев из России и восточной Европы). Поразительно, как быстро произошел демографический «обвал» в восточной Германии после объединения. Если в 1989 г. в ГДР было 200 тысяч рождений, то уже в 1994 г., через 4 года после объединения, на востоке было лишь 79 тысяч рождений. Начиная с 70-х гг. численность каждого нового поколения на треть меньше. В XXI век Германия вступила, имея 82 млн. населения. Из них 55 млн. составляют т.н. «весси», т. е. уроженцы Западной Германии, 16

млн. «осси», т. е. жители прежней ГДР, 8 млн. гастарбайтеров с членами их семей и 2,4 млн. новых переселенцев. Между этими группами населения почти нет никакого взаимопонимания. Но если вычесть иностранцев, переселенцев, немецко-иностранцев метисов, то «настоящих» немцев в Германии остается примерно столько же, сколько было в 1914 г.

При сохранении такого положения в 2050 г. население Германии будет меньше современного на 10 млн. человек, а в 2100 г. в Германии будет жить 24 миллиона человек, т. е. столько же, сколько в начале XIX века.

Иммиграция в Западную Германию началась в историческом смысле совсем недавно – с 1955 года. После страшных потрясений войн немцы были вполне довольны демократией, экономика ФРГ процветала, а население ее вымирало. Бурно растущей промышленности ФРГ не хватало рабочей силы, и с 1955-го года началась вербовка гастарбайтеров – иностранных рабочих. Первоначально гастарбайтеров встречали приветливо. Когда в 1964 г. прибыл миллионный иностранный рабочий, ему подарили мотоцикл. Однако именно в 60-е гг. рождаемость в ФРГ упала, а с 1972 г. смертность превысила рождаемость. Без гастарбайтеров ФРГ уже не могла существовать. Хотя после экономического кризиса 1974-1975 гг. ФРГ закрыла вербовочные пункты за рубежом, но иммиграция в страну продолжалась. К 1980 г. иностранцев в ФРГ было уже 4,5 млн., причем подросло поколение детей иностранцев. К этому времени естественный прирост имели только иностранцы. Так в 1981 г. в ФРГ немцев умерло на 169 тыс. больше, чем родилось, а иностранцев только за счет рождаемости стало больше на 71 тыс. человек. При этом 23,5% всех браков в ФРГ было этнически смешанными. Из страны белокурых голубоглазых тевтонов ФРГ превратилась в много-расовую многонациональную страну, в которой доля иммигрантов в населении была такая же, как в США.

После объединения Германии число немцев не увеличилось. Обеспокоенное вымиранием нации правительство страны начало привлекать т.н. «переселенцев», т.е. этнических немцев из-за рубежа. Из Польши в Германию прибыли 1 543 тысяч человек, из Румынии – около 500 тысяч, из прежнего СССР на «историческую родину» прибыло около 3 миллионов человек. Но много ли из них немцев? Учитывая, что этническая статистика в восточноевропейских странах весьма сомнительна (напр., в Польше то вообще отрицалось наличие в этой стране немецкого населения, то его численность определялась сотнями тысяч) можно допустить, что большинство переселенцев не являются немцами. В СССР по переписи 1989 года 76% советских немцев состояли в этнических смешанных браках, являясь метисным этносом. Мало кто из переселенцев знает немецкий язык, по своему быту и культуре они остаются советскими людьми, так что даже если они и являются немцами по крови, то все равно в Германии они иностранцы.

«Настоящие» иностранцы продолжают заселять Германию. В 2012 году в Германии проживали 3 млн. турок, (3,7% всего населения), 500 тысяч арабов, 220 тысяч других выходцев с Ближнего Востока, 817 тысяч негров, 200 тысяч китайцев, 150 тысяч вьетнамцев [7]. В целом этнические группы неевропейского происхождения составляют 9% жителей Германии (примерно 7 млн. человек).

В Берлине 45% жителей имеют иностранное происхождение, во Франкфурте-на-Майне иностранцы составляют 40%, в целом, а дети иностранцев – 65% франкфуртских детей, в Гамбурге иностранцы составляют 29%.

В целом в иммигрантских кварталах европейских городов сложилась «этническая экономика», то есть такая экономическая система, в которой производитель, продавец и потребитель принадлежат к одному этносу, не являющемуся коренным для страны. При этом в госбюджет от этой «этнической экономики» практически ничего не поступает.

Итак, пришлые жители, многих из которых объединяет ислам в фундаменталистском истолковании, становятся влиятельным и быстро растущим меньшинством в европейских странах. Это первая стадия современного этнокультурного развития Европы.

Ни интеграция, ни мультикультурализм, а этнокультурный сепаратизм

По мере того, как иммигрантов становилось в результате продолжающейся иммиграции и высокой рождаемости всё больше, в «принимающих странах» началась «политкорректность» и политика «мультикультурализма». Между тем, именно рассуждение об уважении ко всем культурам является свидетельством того, что теперь уже западные культурные ценности отторгаются

«цветными» жителями Европы. Это признание того, что западная культура уже не впечатляет многих жителей самого Запада. Словесные рассуждения о «правах меньшинств», «уважения к разнообразию» и прочие лозунги, которые используют западные политики, не могут скрыть того факта, что на Западе просто из нужды пытаются делать добродетель.

Но когда в обществе нет духовных скреп, такое общество рассыпается. Вот и сейчас во многих странах Запада уже, в сущности, нет нации, есть только совокупность различных меньшинств – расовых, этнических, конфессиональных, гендерных, корпоративных, сексуальных. При этом в богатых странах Европы нет стимула что-либо менять. Зато в жизнь вступает весьма многочисленное молодое поколение «цветных» граждан, готовое к борьбе за наследство умирающей Европы. Они не идентифицируют себя со страной проживания, равно как и с исторической родиной, откуда приехали их родители. Это уже новая потенциальная нация.

Социология и политология еще недавно придерживались оптимистических взглядов на проблемы, порожденные массовой иммиграцией в западные страны. Считалось, что постепенно иммигранты полностью интегрируются в местное общество, а все порожденные иммиграцией проблемы – лишь временные проблемы «врастания» выходцев из отсталых аграрных регионов мира в современное индустриальное и постиндустриальное общество. Еще столетие назад Ф. Знанецкий и У. Томас описали процесс адаптации польских крестьян в Европе и Америке к современному обществу. Также интегрировались когда-то в местное общество и культуру французские гугеноты в Пруссии, ирландцы и итальянцы в США, поляки во Франции. Казалось бы, появление в среде британских индийцев, французских вьетнамцев, германских турок мощного среднего класса свидетельствует о скором «вливании» диаспор в местное общество. Но теперь интеграционные процессы не срабатывают. Мультикультурализм лишь способствует укоренению особых обычаев и традиций у диаспор. В результате диаспоры окончательно превращаются в отдельные, ведущие сепаратное существование, общины.

Итак, к рубежу тысячелетий на густонаселенных землях ряда европейских государств формируются новые этносы из числа потомков иммигрантов из прежних колоний. Арабы во Франции, пакистанцы и индусы в Англии, турки в Германии – это все уже новые этносы, утратившие многие черты коренных этносов своей исторической Родины, в частности, язык, но и не влившиеся в состав принявшей иммигрантов нации. Не случайной самоидентификация цветных европейцев носит характер «возвращения» к своей исконной религии, для большинства – ислама. Заметим, что «исламский ренессанс» более характерен для «цветных» уроженцев западных стран, в то время как их собственные родители обычно не проявляют религиозного рвения. Матери и старшие сестры большинства мусульманок, выходивших на уличные демонстрации в Париже в защиту хиджаба, сами хиджаб никогда не носили.

Удивляться этому не приходится. В форме защиты мифологизированной традиции проявляется национализм новых этносов. Как отмечает Э. Смит, «национализм – совсем не то, чем он кажется самому себе. Культуры, которые он требует защищать и возрождать, часто являются его собственным вымыслом или изменены до неузнаваемости» [8, с. 74]. При этом западная цивилизация уже не может привлечь к себе многих собственных граждан заморского происхождения. Ведь ранее западная цивилизация несла христианство, железные дороги, демократические принципы. Теперь же в основном западная культура ассоциируется только с массовой культурой, однополыми браками и «биг-маками» [9, с. 159].

По мнению Карла Дойча, национализм играет компенсаторную функцию, создавая чувство единства и защищенности маргиналов во враждебной среде чужого общества. Теперь новых европейцев, весьма многочисленных и укорененных в европейских странах, продолжающих при этом ощущать себя маргиналами, сплачивают новые мифы (например, экзальтированное восприятие колониального прошлого исторической родины) и традиционная религия в фундаменталистской обертке, резко противопоставляющей «высокую мораль» разложившемуся в результате «сексуальной революции» Западу.

Все это означает только то, что Европа стоит накануне распада национальных государств на территориально-политические регионы, в результате чего Евросоюз стал напоминать Священ-

ную Римскую империю XV века и одновременно появлению новых «национально-освободительных» движений с религиозным оттенком. Классическим и при этом самым свежим примером проявления этих процессов стал британский «брексит» – референдум о выходе Великобритании из Евросоюза. Заметим, что «да» Европе сказали лондонцы (жители города, который специализируется на финансовых операциях и сфере услуг, в котором

свыше половины населения составляет пришлое население), а также жители Шотландии. Так закат Европы из образного определения становится реальностью.

Но раз возрождаются некоторые «старые» и возникают новые нации, то должны возникать и самые разнообразные виды народного традиционного искусства. Но это уже отдельная тема, нуждающаяся в особом рассмотрении.

Библиографический список

1. Рамоне И. *Геополитика хаоса*. Москва, 2001.
2. Хантингтон С. *Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности*. Москва: АСТ, 2004.
3. Ohmae, Kenichi. *The End of the Nation-State. The Rise of Regional Economies*. London, Harper Collins Publishers, 1995.
4. Доган М. Угасание национализма в Западной Европе. *Социс*. 1993; 3: 34 – 42.
5. "2011 Census: Ethnic group, local authorities in the United Kingdom". Office for National Statistics. 11 October 2013. Retrieved 13 April 2015.
6. *Fiches thématiques – Population immigrée – Immigrés – Insee Références* – Édition 2012, Insee, 2012.
7. *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (January 2014)*. Migrationsbericht, 2012.
8. Смит Э. *Национализм и модернизм*. Москва, 2004.
9. Лебедев С. В. *Философия и традиционное прикладное искусство России*. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2013.

References

1. Ramone I. *Geopolitika haosa*. Moskva, 2001.
2. Hantington S. *Kto my? Vyzovy amerikanskoj nacional'noj identichnosti*. Moskva: AST, 2004.
3. Ohmae, Kenichi. *The End of the Nation-State. The Rise of Regional Economies*. London, Harper Collins Publishers, 1995.
4. Dogan M. Ugashanie nacionalizma v Zapadnoj Evrope. *Socis*. 1993; 3: 34 – 42.
5. "2011 Census: Ethnic group, local authorities in the United Kingdom". Office for National Statistics. 11 October 2013. Retrieved 13 April 2015.
6. *Fiches thématiques – Population immigrée – Immigrés – Insee Références* – Édition 2012, Insee, 2012.
7. *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (January 2014)*. Migrationsbericht, 2012.
8. Smit E. *Nacionalizm i modernizm*. Moskva, 2004.
9. Lebedev S. V. *Filosofiya i tradicionnoe prikladnoe iskusstvo Rossii*. Sankt-Peterburg: VShNI, 2013.

Статья поступила в редакцию 04.04.18

УДК 378

Nechaeva T.V., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Moscow State University of Information Technologies, Radio Engineering and Electronics (Moscow, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

Lozhkomoeva E.N., Cand. of Sciences (Economy), Sergiev Posad branch of Higher School of Folk Arts (Sergiev Posad, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

FEATURES OF THE USE OF BUSINESS AND ROLE OF EDUCATIONAL GAMES IN HIGHER EDUCATION. The new Federal state educational standards in higher education require a significant increase in the proportion of interactive forms of education. Their main feature is the active interaction between students and teachers. The article presents the existing interpretations of the concept of "interactive learning", clarified the difference between the concepts of "interactive learning" and "innovative learning", identified the main types of interactive educational technologies, Special attention is focused on the analysis of playing methods of learning, which include learning role-play and business games, trainings in game mode, the game situation, and other game techniques and procedures that can be used on the individual stages of the learning process. Four main stages in carrying out the training role-play games are revealed and described.

Key words: interactive training, innovative training, interactive forms of training, interactive methods of training, business games, role-play games.

Т.В. Нечаева, канд. экон. наук, доц., Московский государственный университет информационных технологий, радиотехники и электроники, г. Москва, E-mail: vshni@mail.ru

Е.Н. Ложкомоева, канд. экон. наук, Сергиево-Посадский филиал Высшей школы народных искусств, Сергиев-Посад, E-mail: vshni@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕЛОВЫХ И РОЛЕВЫХ ОБУЧАЮЩИХ ИГР В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новые федеральные государственные образовательные стандарты в сфере высшего образования требуют значительно повысить доли интерактивных форм обучения. Их основная особенность – активное взаимодействие между учащимися и преподавателем. В статье представлены существующие трактовки понятия «интерактивное обучение», уточнена разница между понятиями «интерактивное обучение» и «инновационное обучение», выделены основные виды интерактивных образовательных технологий. Особое внимание авторы сосредоточили на анализе игровых методов обучения, к которым относят обучающие ролевые и деловые игры, тренинги в игровом режиме, игровые ситуации и прочие игровые приемы и процедуры, которые можно использовать на отдельных этапах процесса обучения. Выявлены и описаны четыре основных этапа в проведении обучающих ролевых игр.

Ключевые слова: интерактивное обучение, инновационное обучение, интерактивные формы обучения, интерактивные методы обучения, деловые игры, ролевые игры.

Новые государственные образовательные стандарты в сфере высшего образования требуют значительного повышения доли интерактивных форм обучения, в частности, ФГОС нового поколения регламентирует наличие в учебных программах по всем дисциплинам аудиторных занятий в интерактивных формах (не менее 20% аудиторных занятий для бакалавров и 40% аудиторных занятий для слушателей магистратуры) [1].

Основной особенностью интерактивного обучения является активное взаимодействие между учащимися и преподавателем, которое обеспечивает предпосылки для создания более комфортных условий обучения, позволяющих студентам максимально раскрыть свой творческий потенциал и усваивать получаемые знания в процессе приобретения индивидуального опыта.

При этом из объекта воздействия, пассивного слушателя, не вовлеченного в процесс решения поставленной проблемы, студент становится субъектом взаимодействия, активно организующим процесс собственного обучения, то есть как бы выбирающим индивидуальный маршрут движения к конечной цели.

Эффективность такого обучения легко проиллюстрировать примером поиска объекта, расположенного по известному адресу в незнакомом городе. Если путешественника сопровождает местный гид-экскурсовод, который проводит его по хорошо известной ему дороге, то повторить этот путь полностью самостоятельно большинство гостей города на другой день зачастую не могут. Однако, если тот же гид дает путешественнику некие подсказки – ориентиры, благодаря которым путешественник вынужден искать путь к цели самостоятельно, то такой способ поиска искомого объекта гораздо лучше закрепляется в его памяти, и на другой день он может без особых затруднений повторить пройденный маршрут.

Главный отличительный признак интерактивных занятий – их связь с деятельностью, которую в психологии называют продуктивной, творческой [2].

Сам термин «интерактивное обучение» часто разными авторами понимается по-разному. Так как сама идея подобного обучения возникла в конце XX века с появлением первого Web-браузера и началом развития сети Интернет, некоторые специалисты трактуют это понятие как обучение с использованием компьютерных сетей и ресурсов Интернета. Многие допускают и более широкое толкование, как способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с кем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Особенностью интерактивных методов обучения является то, что они основаны на принципах взаимодействия, творческой активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. При этом создается благоприятная среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Специалисты выделяют следующие основные виды интерактивных образовательных технологий [2]:

1. Работа в малых группах (команде);
2. Проектная технология;
3. Анализ конкретных ситуаций (case study);
4. Ролевые и деловые игры;
5. Модульное обучение;
6. Контекстное обучение;
7. Развитие критического мышления.

Довольно часто интерактивные методы обучения отождествляют с инновационными, но, по нашему мнению, это не одно и то же. **Интерактивное обучение**, по самому своему определению, происходит в процессе активного взаимодействия учащихся, как между собой, так и с преподавателем, который, несомненно, играет ведущую роль в процессе такого обучения. Таким образом, интерактивное обучение – это, прежде всего, определенная образовательная технология, которая регламентирует определенную организацию самого процесса обучения, но не конкретизирует цель, которая должна быть достигнута в результате этого процесса. **Инновационное обучение** – форма обучения, которая направлено не столько на формирование определенных навыков и умений, сколько на развитие способностей учащихся к решению новых, нестандартных задач, выходящих за рамки ранее известных и привычных. Необходимость развития инновационных методов обучения в современных условиях связана с тем, что перед самим процессом обучения в настоящее время возникли новые, более сложные задачи, обусловленные бурным развитием научно-технического прогресса и информатизации окружающей предметной и социальной среды.

Совсем недавно (в середине и даже в конце прошлого века) знания, полученные в школе или вузе, могли служить человеку долго, иногда в течение всей его трудовой деятельности, то есть не возникала насущная необходимость их постоянно обновлять, то есть повышать квалификацию или постоянно заниматься самообразованием.

В современных условиях практически любой специалист, как бы ни был высок его уровень квалификации, достигнутый несколько лет назад, вынужден регулярно подтверждать свой квалификационный уровень в условиях постоянно изменяющихся требований к его профессиональной деятельности. Фактически он вынужден постоянно учиться, не только приобретая новые знания и навыки, но и учиться решать новые задачи, возникаю-

щие в условиях постоянно изменяющейся предметно-технологической среды. Это требует от человека не просто высокой познавательной активности и самостоятельности, но и определенных творческих способностей, умения анализировать постановку задачи, оценивать степень ее сложности, выявлять в ней отдельные, относительно простые и знакомые элементы, определять «узкие места», без преодоления которых достижение конечной цели невозможно. Инновационные методы обучения направлены именно на приобретение навыков решения принципиально новых задач, с нестандартными условиями, поставленных в непривычной форме.

Такие методы можно было бы проиллюстрировать на примере обучения путешественников, исследующих незнакомые планеты, где нельзя ориентироваться по Солнцу и звездам, так как периоды обращения этих планет вокруг звезд и вокруг собственной оси не совпадают с привычными для землян.

Специалисты в области педагогики [3, 4] пытались разработать классификацию инновационных методов обучения, разделяя их на имитационные (которые характеризуются наличием модели изучаемого процесса) и не имитационные (проблемные лекции, пресс-конференции, групповые дискуссии, поисковые лабораторные работы, самостоятельная работа студентов с литературными источниками). В свою очередь, среди имитационных методов многие авторы обычно выделяли неигровые (например, Case study analysis) и игровые.

По мнению авторов статьи, наибольший интерес представляют игровые методы обучения, к которым относят обучающие ролевые и деловые игры, а также тренинги в игровом режиме, игровые ситуации и прочие игровые приемы и процедуры, которые можно использовать на отдельных этапах процесса обучения. Обучающие деловые и ролевые игры обычно определяют [3], как имитационный игровой метод активного обучения, характеризующийся двумя основными признаками:

- наличие задачи (проблемы);
- распределение ролей между участниками в процессе ее решения.

Отдельные авторы указывают, что ролевые обучающие игры являются достаточно эффективным методом решения организационных, управленческих и экономических задач большинства социально-экономических дисциплин и требуют значительно меньших затрат и средств, чем деловые игры [4].

На наш взгляд, преимуществом ролевых игр является более высокая степень вовлеченности ее участников в сам процесс игры и их заинтересованность в достижении конечного результата, особенно в условиях, когда игра носит конкурентный (сравнительный) характер.

Именно наличие высокой личной заинтересованности участников, которая может дополнительно стимулироваться получением какого-либо вознаграждения (в материальной или нематериальной форме) порождает повышение уровня познавательной активности и скорости приобретения новых знаний и умений. Но, в конечном счете, эффективность обучающей ролевой игры существенно зависит от уровня её организации, методики проведения и наличия информационной базы, помогающей участникам игры принимать более обоснованные решения.

В практике проведения обучающих ролевых игр в настоящее время не выработано единых, четко сформулированных требований к их проведению. Сфера использования таких игр чрезвычайно широка, начиная от ролевых игр в детских спортивных лагерях до ролевых игр, которые используются при повышении квалификации менеджеров по продажам в коммерческой компании. При этом конечный результат таких игр существенно зависит от индивидуальных творческих способностей их организаторов и участников.

Конечно, подчинить проведение ролевой игры очень строгим правилам в принципе невозможно, так как это исключит возможность проявления индивидуальной творческой активности участников игры. Но, тем не менее, в международной практике существует определенный регламент проведения спортивных соревнований, в рамках которого участники спортивных игр имеют возможность проявлять свои индивидуальные способности. Поэтому, не претендуя на разработку единой методики проведения обучающих ролевых игр, попытаемся выделить все-таки некоторые общие особенности их организации.

Организация ролевой игры, как правило, предусматривает создание определенного сценария и распределение ролей между всеми участниками. Мы считаем возможным выделить четыре основных этапа в проведении обучающих ролевых игр:

1. Подготовительный (разработка и обсуждение сценария игры, распределение ролей);
2. Тренировочный (апробация или репетиция игры);
3. Основной (непосредственное проведение игры);
4. Заключительный (обсуждение итогов проведения игры, награждение победителей).

Если речь идёт о проведении обучающей игры для студентов вуза по конкретной дисциплине, то по времени (в зависимости от сложности игры) каждый этап может длиться от 2-х до 4-х стандартных академических часа.

Обычно на первом этапе (на первом занятии) со всеми участниками обсуждается сценарий игры, заранее подготовленный преподавателем. При этом каждый из участников может изменить требования к своей деятельности в рамках отведенной ему роли, а также может соглашаться или не соглашаться с мнением преподавателя и других участников, высказывать и обосновывать свое мнение, то есть уже на данном этапе вносить самостоятельный творческий вклад в организацию самой игры.

На втором этапе проводится тренировочное занятие, в процессе которого могут быть внесены определенные изменения в ранее разработанный сценарий, уточнение функций каждого участника в рамках отведенной ему роли. Непосредственно в процессе такой тренировочной игры преподаватель может вносить определенные поправки, корректирующие условия игры. Иногда преподаватель может прервать обсуждение и сообщить некоторые новые сведения, которые нужно учесть при решении поставленной задачи, направить обсуждение в другое русло и т. п.

На третьем этапе, когда непосредственно проводится сама игра, роль преподавателя должна быть сведена к минимуму. Он не должен по собственному усмотрению прерывать ход игры, но может иногда дать совет или подсказку кому-то из участников, обращающихся к нему с вопросами или испытывающих затруднение в ходе своих действий.

На четвертом этапе подводятся итоги игры и объявляются результаты (например, объявляется команда победителей). Окончательные результаты и подведение итогов игры обычно совместно обсуждаются между участниками игры совместно с преподавателем.

Несмотря на то, что подавляющее большинство отечественных педагогов и психологов отмечает высокую эффективность использования ролевых игр в процессе обучения, до сих пор отсутствует единая методика их проведения, а рекомендуемые этапы, структурирующие процесс игры, часто значительно отличаются в зависимости от предмета игры [5]. Одним из наиболее ярких примеров эффективного применения обучающих ролевых игр является обучение иностранному языку. В традиционной системе обучения иностранному языку часто используется дидактическая форма обучения (с помощью специально адаптированных и оригинальных учебных текстов). По сравнению с традиционным обучением иностранному языку, нацеленным на

освоение набора знаний, навыков и умений, обучение на основе учебной игровой модели ориентировано не только на усвоение чего-либо, но и на осознание тех дополнительных возможностей, которые открываются перед студентами благодаря полученным знаниям.

Использование обучающих ролевых игр в процессе преподавания социально-экономических дисциплин пока не получило такого широкого распространения, как в процессе обучения иностранным языкам и другим, чисто гуманитарным дисциплинам. В то же время, как показывает опыт авторов статьи, такой метод обучения открывает новые возможности для усиления заинтересованности студентов в приобретении новых знаний и активизации их творческих способностей.

В рамках учебных и рабочих программ по дисциплинам «Финансовая среда предпринимательства и предпринимательские риски», «Оценка стоимости капитала предприятия», «Финансовые вычисления» авторами статьи были разработаны сценарии ролевых обучающих игр «Предпринимательские риски», «Дивидендная политика предприятия», «Кредитная политика банка», которые затем были проведены в нескольких филиалах МГУПИ. Опыт проведения таких игр показал, что их эффективность в наибольшей степени зависит от правильной организации подготовительного этапа, а также от правильного распределения ролей между участниками, с учётом их знаний, уровня профессиональной подготовки, артистических и творческих способностей.

Для повышения заинтересованности участников в игровом процессе наиболее важно создание конкурентной ситуации, в которой две или три различные команды соперничают друг с другом за достижение некоего количественного результата, выраженного в баллах, которые присуждаются им за игровые достижения специально избранным жюри. В состав жюри могут войти два преподавателя и избранные общим голосованием наиболее компетентные и ответственные студенты.

Для более эффективного проведения некоторых ролевых обучающих игр по финансово-экономическим дисциплинам, на наш взгляд, можно рекомендовать использование компьютерных технологий. Это позволит оперативно обрабатывать количественные результаты, достигнутые на промежуточных этапах игры, а также проводить саму игру в виде итеративного процесса, включающего несколько циклов (или этапов) принятия решений, когда результат последующего этапа в значительной степени определяется результатами, достигнутыми на предыдущем этапе. Однако технологии разработки таких многопользовательских обучающих компьютерных игр, предназначенных для обучения конкретным финансово-экономическим дисциплинам, пока не отработаны. Планируется в ближайшем будущем разработать техническое задание на разработку типовой обучающей компьютерной игры совместно с представителями нескольких кафедр Института управления и экономики Московского технологического университета и Сергиево-Посадского филиала ВШНИ.

Библиографический список

1. Игнатъева Е.Ю. Реализация федеральных государственных образовательных стандартов в вузе: анализ опыта. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015; 1: 150 – 156.
2. Панфилова А.П. *Игротехнический менеджмент: интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала*. Москва: Изд. ИВЭСЭП, Знание, 2003.
3. Копытина Т.Н. Обучающие ролевые игры: их функции, особенности и основные виды. *Материалы Международной научно-практической конференции «Личность-слово-социум»*. 2007. Available at: <http://pws-conf.ru/nauchnaya/lss-2007/360-edagogicheskoe-soprovozhdenie-socializacii-lichnosti/8024-obuchayushie-igr-ih-funkcii-osobennosti-i-osnovnye-vidy.html>
4. *Педагогическое мастерство и педагогические технологии*: учебное пособие. Под редакцией Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. Москва: Пед. общ. Россия, 2000.
5. Адилова Н. Ф. Эффективность использования ролевых игр в процессе обучения. *Молодой учёный*. 2011; № 12; Т. 2: 121 – 124.

References

1. Ignat'eva E.Yu. Realizaciya federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov v vuze: analiz opyta. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2015; 1: 150 – 156.
2. Panfilova A.P. *Igrotehnicheskij menedzhment: interaktivnye tehnologii dlya obucheniya i organizacionnogo razvitiya personala*. Moskva: Izd. IV'ES'EP, Znanie, 2003.
3. Kopytina T.N. Obuchayushie rolevye igr: ih funkcii, osobennosti i osnovnye vidy. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Lichnost'-slovo-socium»*. 2007. Available at: <http://pws-conf.ru/nauchnaya/lss-2007/360-edagogicheskoe-soprovozhdenie-socializacii-lichnosti/8024-obuchayushie-igr-ih-funkcii-osobennosti-i-osnovnye-vidy.html>
4. *Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie tehnologii*: uchebnoe posobie. Pod redakciej L.K. Grebenkinoj, L.A. Bajkovoj. Moskva: Ped. obsch. Rossiya, 2000.
5. Adilova N. F. 'Effektivnost' ispol'zovaniya rolevykh igr v processe obucheniya. *Molodoy uchenyj*. 2011; № 12; Т. 2: 121 – 124.

Статья поступила в редакцию 04.04.18

УДК 378. 015. 3:075

Rakhmetov A. T., Kazakh National Academy of Arts n.a. T. Zhurgenov (Almaty, Kazakhstan), E-mail: vshni@mail.ru

PSYCHO-PEDAGOGICAL POSITION OF THE PRODUCER OF A TEACHER-PRODUCER IN UNIVERSITIES. The author considers actual modern training of the teacher-producer aimed at mastering the basic theoretical knowledge in the field of education, art, cultural studies, management, economics, law. At the same time, there are no disciplines designed to educate communicative culture and develop practical skills of conflict-free interaction and management of production and creative teams. The article deals with the problems of the producer's activity, which is investigated from the standpoint of social Sciences, studying various facets of creative activity, varieties of communication channels and communication institutions. The system of communication knowledge can combine the following sciences: philosophy, psychology, pedagogy, psychoanalysis, applied culturology.

Key words: teacher-producer, psychology, professional training, communication, intellectual potential, music, culture, paradigm.

А.Т. Рахметов, Казахская национальная академия искусств им. Т. Жургенова, г. Алматы, Казахстан, E-mail: vshni@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ ПРОДЮСЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПРОДЮСЕРА В ВУЗАХ

Автор в статье рассматривает актуальную современную подготовку педагога-продюсера, направленную на освоение основных теоретических знаний в области образования, искусствоведения, культурологии, менеджмента, экономики, юриспруденции; при этом дисциплины, призванные воспитывать коммуникативную культуру и развивать практические навыки бесконфликтного взаимодействия и управления производственно-творческими коллективами, отсутствуют. В статье затронута проблематика деятельности продюсера, которая исследуется с позиций обществоведческих наук, изучающих различные грани творческой деятельности, разновидности коммуникационных каналов и коммуникационных институтов. В систему коммуникационного знания можно объединить следующие науки: философию, психологию, педагогику, психоанализ, прикладную культурологию.

Ключевые слова: педагог-продюсер, психология, профессиональная подготовка, коммуникация, интеллектуальный потенциал, музыка, культура, парадигма.

Введение. Крупные социальные изменения, произошедшие на рубеже XX–XXI веков в жизни Казахстана, оказали влияние на развитие культуры и искусства нашей страны, что создало благоприятные условия для становления особых форм творческой психолого-педагогической деятельности продюсера. В современных условиях реформирования образования в высшей школе профессиональная подготовка специалистов в творческих вузах становится все более актуальной. Перед современной системой профессионального образования стоит важная задача развития личности будущего специалиста, предполагающая раскрытие его творческого потенциала и субъектных свойств. Эта задача неизбежно меняет ключевые педагогические позиции в осуществлении воспитательного процесса в высшей школе. Получают развитие такие его основания, как вариативность, демократизация отношений субъектов воспитания, ценностно-смысловая направленность, диалогичность, сотворчество субъектов воспитательного процесса. На сегодняшний день педагог-продюсер должен обладать различными навыками, умениями и компетенциями. Получают развитие такие его основания как вариативность, демократизация отношений субъектов воспитания, ценностно-смысловая направленность, диалогичность, сотворчество субъектов воспитательного процесса.

Постановка проблемы. Поскольку продюсирование в современной социокультурной ситуации имеет самое широкое применение в практической деятельности учреждений культуры и искусства, возникает и возрастает потребность студентов творческих вузов в изучении сферы продюсирования. К ним по праву относятся продюсирование – организация и профессиональное руководство конкретными художественными проектами. Эта форма органично входит в менеджмент – открытую сложную, специфическую социокультурную систему по обеспечению культурных запросов населения. Имея прямые выходы в художественную практику, открыто и взаимнообразно руководствуясь запросами социума, продюсерство включает в себя творческий компонент, что непосредственно касается духовной сферы социума. Вместе с тем, именно продюсерство может выступать в качестве средства, способного улучшать художественные вкусы публики, повышать ее эстетический потенциал, развивать культурный уровень, реализуя тем самым интеллектуально-эстетическую функцию искусства. Сложные процессы перехода к рыночной экономике обуславливают возрастание роли основы работы педагога-продюсера. Теоретические основы работы педагога-продюсера зависят от процессов производства и потребления культурного продукта. Повышение роли воздействия коммуникаций на все стороны жизни человека, наращивание

интеллектуального потенциала общества становится основным условием его развития и обеспечения конкурентоспособности в сфере бизнеса, образования, науки, экономики, производства, предпринимательства и других областей. Профессиональная деятельность менеджера, продюсера, режиссера, педагога и представителей других социально-значимых профессий не может осуществляться без коммуникаций. Их профессиональная успешность будет зависеть от уровня сформированности интеллектуальной культуры. Огромную роль в решении задач развития компетенции будущих специалистов играет система образования и целенаправленность высшей школы на разработку и внедрение программ воспитания и развития компетенций.

Методологическая база исследования. Подготовка педагога-продюсера строится на освоении основных теоретических знаний в области образования, искусствоведения, культурологии, менеджмента, экономики, юриспруденции, а дисциплины, призванные воспитывать коммуникативную культуру и развивать практические навыки бесконфликтного взаимодействия и управления производственно-творческими коллективами отсутствуют. Система высшего образования и педагогическая наука в настоящее время ориентируются на профессионально-творческое формирование личности специалиста. Готовность продюсера к профессиональной деятельности заключается в креативности познания мира, открытии законов творчества, новизне художественной интерпретации, создании концепции эстрадно-концертного представления, уникальности художественно-образного строя постановки.

Формы и способы переработки информации при воспроизведении учебного текста с позиции семантико-когнитивного подхода. Подготовка будущих специалистов продюсеров-постановщиков эстрадно-концертных программ выдвигает требования, вмещающие в себя необходимость овладения такими знаниями и умениями, которые позволяют научиться преодолевать возникающие на их пути профессиональные проблемы, трудности, обнаруживать и разрешать противоречия, адаптируясь быстро к непрерывно изменяющейся профессиональной реальности.

Проблематика деятельности продюсера исследуется в предметах обществоведческих наук, изучающих различные грани творческой деятельности, разновидности коммуникационных каналов и коммуникационных институтов. В систему коммуникационного знания можно объединить следующие науки: философию, психологию, педагогику, психоанализ, прикладную культурологию. Из состава обществоведческих наук к коммуникативной системе можно отнести: лингвистику, литературоведение, искус-

ствознание, журналистику. Отчетливо выражена и в психологии, что является результатом бурного развития прикладной коммуникационной деятельности, востребованной политикой и бизнесом во второй половине двадцатого века. Рекламное дело, паблик рилейшнз, деловое общение, имиджмейкерство, сегодня нуждаются в психологическом, а также педагогическом обосновании. В исследованиях многих философов, культурологов, педагогов и психологов исследование формирования коммуникативных умений и способностей нашли свое отражение (Л.П. Буева [1, с. 120 – 122], в которых общение выделяется как вид человеческой деятельности). Рассматривая культуру, как элемент духовной культуры, такие исследователи, как М.С. Каган [2], Э.С. Маркарян [3], трактуют культуру, как специфический человеческий способ деятельности.

Получение определенных знаний и формирование определенного продюсерского мастерства у студентов учебных заведений – будущих педагогов продюсеров – это насущное требование современной социально-экономической ситуации. Продюсерское мастерство руководителя определяется, в первую очередь, его способностью к стратегическому и системному мышлению, определенными личностными качествами и организаторскими способностями. Эти способности и качества не всегда врожденные, чаще всего они – результат целенаправленного психолого-педагогического учебно-воспитательного процесса. В основе продюсерского профессионализма лежит комплекс способностей личности, подкрепленный знаниями, умениями и навыками, сформированными в процессе обучения. Деятельность педагогов-продюсеров в настоящее время актуальна в связи с необходимостью дальнейшего совершенствования подготовки специалистов в области музыкальной культуры, углубления связей процесса обучения с жизнью, с требованиями, предъявляемыми практической деятельностью. Профессиональные компетенции продюсера по видам деятельности можно определить следующим образом:

- проектная деятельность: способность подготовить и осуществить социально-коммуникативную акцию (спектакль, концерт, шоу программу, театрализованное представление и т. д.), предварительно обосновав его идею, тему, замысел, определив цели и задачи мероприятия, изыскав средства для их решения;
- внутриличностная составляющая деятельности: способность к личностной самореализации и развитию индивидуального творческого потенциала, овладение приемами самовыражения, саморазвития, сознание готовности к профессиональному росту.

Поскольку становление деятельности будущих педагогов предполагает оба пути воздействия, на наш взгляд, возможно использование обоих терминов. Исследования, проведенные по вопросам формирования мотивов учебной деятельности, рассматривают её в двух аспектах: содержательном, с точки зрения структуры мотивационной сферы и её составляющих, и динамическом, с точки зрения происходящих в ней изменений.

В работах психологов подчеркивается, что мотивы учебной деятельности в своей совокупности образуют иерархическую систему с определенными уровнями доминирования. Особое место в этой системе занимает познавательный интерес.

Во все времена основной смысл компетентности ученые видели в слиянии широкого общего образования с профессиональными умениями и навыками, в единстве теоретической и практической подготовки, в сформированности личностных качеств. В центре режиссёрского и продюсерского мастерства педагоги всегда стараются совместить широкую практическую, профессионально-творческую деятельность студентов с активной воспитательной работой. Особенность педагогического творчества заключается в том, что педагог всегда творит на живом «человеческом материале», воплощение его замыслов связано с общением с людьми. Это выдвигает на первый план этический аспект педагогического творчества, тесно связанный с мотивационным. В.Д. Шадриков совершенно справедливо отмечает, что именно в педагогической деятельности наиболее отчетливо видна связь мотивации, этики и способов действия [4, с. 185].

Учебный текст как основная единица смысло-речевого порождения. Учебный текст является основным источником информации для продюсерского бизнеса. Направление профессиональной компетентности продюсера определяется двумя отличительными признаками: во-первых, это раскрытие социально-культурного прагматического бизнеса из социальной активности; во-вторых, продюсер, постоянно продвигая профессиональную компетентности, в соответствии всесторонним раз-

витием общества, интегрирует с другими социальными институтами. Продюсерский бизнес начался в Голливуде в 1910 годах, как отклик на творческий комплекс решающий финансовые вопросы по организации и представлению кинофильмов в прокат. В довоенный период американский кинопродюсер имел больше привилегий, чем режиссер. В классическом Голливуде Ирвинг Гильберт заслужил необычно высокий статус, после смерти был удостоен звания «Лучший кинопродюсер».

Определить психологические особенности группы через метод когнитивного диссонанса, вхождение в доверие, транзакционный анализ, нейролингвистическое программное обеспечение принимая их навыки на перцепционном уровне. Руководствуясь основными концепциями У. Липпмана, считаем, что имидж должен формироваться через интериоризацию, т. е. через изучение внутреннего интеллектуального потенциала, эстетических и этических вкусов личности. Через создание такого образа облик человека должен отличаться яркостью «солнечного света», неиссякаемой энергией, креативным ходом, высокой харизмой, особой привлекательностью, т.е. он должен обладать особыми, качественными чертами, при виде которых люди бы простановиваясь, уступали бы дорогу [5, с. 17].

Таким образом, следует иметь в виду, что общая психолого-педагогическая позиция продюсерской деятельности напрямую связана с деятельностью составления нейролингвистической программы. Neuro – с английского языка означает психотерапия, практическая психология. Это все еще не признано в академическом смысле. Сейчас продюсер – это понятие используется через тренинги, в зависимости от характера своей работы. Однако рано говорить о том, что научная основа этой концепции полностью учитывается в деятельности. Чтобы реализовать это направление продуктивным образом, необходимо создать проблемный алгоритм исследования.

В интерактивной технологии функционируют основные три парадигмы. Первая из них – эмпирическая, вторая – алгоритмическая, третья – стохастическая. Понятие «парадигма» означает новое философское суждение в обучающей технологии. Эмпирическая парадигма – преподаватель – опора на многолетний собранный опыт профессора. Алгоритмическая парадигма – создание теории вероятности, т. е. это измерение внутреннего интеллектуального потенциала студента и группирование вероятных ответов по уровням. Конечно, там, где есть понятие технологии продвижения деятельности на уровне взаимонаправленности. В нашем случае «поддержка», «алгоритмизация», «группировка» является уникальным инструментом взаимодействия студентов с преподавательско-профессорским составом.

Семантико-когнитивная структура текста. Текст – это единица речи. Педагог-продюсер создает имидж исполнителя, делает его образ не забываемым. Нужно классифицировать социальные, воспитательные, психологические, картографические факторы участников концерта. Они включают: готовность слушателей; менталитет слушателей в маленьких и больших городах; динамика роста уровня культурных знаний учреждений.

Лингвистическая, которая включает совершенствование качества обучения и воспитания в системе образования и напрямую зависит от уровня подготовки педагогов. В то же время мы ожидаем, что будущие продюсеры будут иметь приоритетное направление своих исполнителей, чтобы увлечь аудиторию. Что приводит начинающего педагога к мастерству? Педагогическая техника, выработанные навыки. Это значит: умение понять воспитанника, а это знание психологии общения, отношений, педагогической психологии; речевые умения: знать особенности языка, знать, как воспринимается твоя речь, как развивается речь и речевой аппарат человека, знать об особенностях громкости и скорости речи; умение выразить свое отношение к поступку, к делу, к человеку, свое эмоциональное отношение (мимикой); и в то же время владение навыками самоконтроля, самоанализа, самонаблюдения, уметь сдерживать себя. Для всех этих умений необходимы знания педагогики, психологии личности и психологии общения [6, с. 353].

Вывод. Таким образом, одним из способов решения текущей проблемы является определение внутренних и внешних особенностей управления и менеджмента педагога-продюсера. Помимо безграничной области познания музыки, закономерностей исполнительского искусства, педагоги-продюсеры сталкиваются со столь же неисчерпаемыми личностно-познавательными задачами. Однако «суммирующее» решение в данном случае было бы недостаточным. Специфика познавательной деятельности педагогов-продюсеров не только в том, что она складывается

из музыкально-познавательной и личностно-познавательной, но в том, что эти виды, обладая, безусловно, самостоятельностью, в то же время характеризуются тенденцией к взаимовлиянию и

взаимопроникновению. Процесс их взаимопроникновения осуществляется постепенно, с течением времени, с накоплением педагогического опыта.

Библиографический список

1. Буюе Л.П. *Человек: деятельность, общение*. Москва: 1978.
2. Каган М.С. *Человеческая деятельность (Опыт системного анализа)*. Москва: Политиздат, 1974.
3. Маркарян Э.С. *Теория культуры и современная наука. Логико-методологический анализ*. Москва: Мысль, 1983.
4. Шадриков В.Д. *Проблема системогенеза профессиональной деятельности*. Москва: Наука, 1982.
5. Липпман У. *Общественное мнение*. Москва: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004.
6. Цыпин Г.М. *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Просвещение, 1994.

References

1. Bueva L.P. *Chelovek: deyatel'nost', obschenie*. Moskva: 1978.
2. Kagan M.S. *Chelovecheskaya deyatel'nost' (Opyt sistemnogo analiza)*. Moskva: Politizdat, 1974.
3. Markaryan E.S. *Teoriya kul'tury i sovremennaya nauka. Logiko-metodologicheskij analiz*. Moskva: Mysl', 1983.
4. Shadrikov V.D. *Problema sistemogenez professional'noj deyatel'nosti*. Moskva: Nauka, 1982.
5. Lippman U. *Obschestvennoe mnenie*. Moskva: Institut Fonda «Obschestvennoe mnenie», 2004.
6. Cyпин G.M. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti*. Moskva: Prosveschenie, 1994.

Статья поступила в редакцию 04.04.18

УДК 378

Sapozhnikov A.S., Lieutenant-Colonel, St.-Petersburg Military Institute of National Guard troops (St. Petersburg, Russia),
E-mail: sapozhnikov.aleksandr.1979@mail.ru

Sharuhin A.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, St.-Petersburg Military Institute of National Guard troops
(St. Petersburg, Russia), E-mail: sapozhnikov.aleksandr.1979@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ENSURING THE HIGH QUALITY OF TRAINING CADETS OF THE TROOPS OF THE NATIONAL GUARD (THE EXAMPLE OF THE EDUCATIONAL DISCIPLINE "PEDAGOGY"). Fundamental semantic and structural changes in the life of units and military educational institutions of higher education of the national guard of the Russian Federation, the complexity of the tasks assigned to Regardie, requiring greater attention to the quality of training of future officers, determines the need to analyze the pedagogical conditions to ensure the high quality of training of cadets of military educational institutions of higher education of the national guard troops. By such conditions, the specificity and significance of which is disclosed in the article, the authors include: strict regulation of cadets; relations between the teacher and the student; the nature of the professional activities of graduates of military higher education of the national guard troops; training, organized in accordance with the requirements of normative documents in the field of education.

Key words: pedagogical conditions, quality of teaching evaluation, GEF VO, qualification requirements.

А.С. Сапожников, адъюнкт, подполковник, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии,
г. Санкт-Петербург, E-mail: sapozhnikov.aleksandr.1979@mail.ru

А.П. Шарухин, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии,
г. Санкт-Петербург, E-mail: sapozhnikov.aleksandr.1979@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВЫСОКОГО КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА»)

Коренные смысловые и структурные изменения в жизнедеятельности частей и военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии РФ, усложнение возложенных на Росгвардию задач, требующих усиления внимания к качеству подготовки будущих офицеров, детерминирует необходимость анализа педагогических условий обеспечения высокого качества обучения курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии. К таким условиям, специфика и значение которых раскрыто в статье, авторы относят: жесткую регламентацию жизнедеятельности курсантов; отношения между педагогом и курсантом; характер профессиональной деятельности выпускника военного вуза войск национальной гвардии; профессиональную подготовку, организуемую в соответствии с требованиями нормативных документов в сфере образования.

Ключевые слова: педагогические условия, качество обучения, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, квалификационные требования.

Актуальность рассматриваемого вопроса обусловлена коренными смысловыми и структурными изменениями в жизнедеятельности частей и военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии РФ, усложнением возложенных на Росгвардию задач, требующих усиления внимания к качеству подготовки будущих офицеров. Изменение и усложнение задач привело к росту противоречий между:

– потребностями войсковой практики в обеспечении высокого качества обучения курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии и наличием серьезных недостатков при решении данного вопроса, ведущих к снижению результативности образовательного процесса;

– значительной востребованностью научных изысканий, посвященных изучению проблемы оценки и повышения качества обучения курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии и недостаточным вниманием педагогической науки к данным проблемам.

Следует отметить, что исследованию проблемы проектирования эффективных педагогических условий, способствующих повышению качества обучения курсантов военных образовательных организаций высшего образования, посвящено достаточно большое количество научных работ.

В частности, Ю.А. Панасенко, Н.В. Дробышевский рассматривают педагогические условия повышения качества обучения курсантов военного учебного заведения [1]. О.В. Богатырева,

Е.Ю. Миненко видит повышение качества обучения в индивидуальном подходе к подготовке курсантов военных образовательных организаций высшего образования [2]. С.С. Новикова изучает качество обучения курсантов военных образовательных организаций высшего образования в свете педагогических условий проблемы формирования у них компетенций [3]. О.А. Грибанов понимает качество обучения курсантов военных образовательных организаций высшего образования опираясь на профессиональную мотивацию [4]. А.В. Столяров исследует активизацию процесса обучения курсантов военных образовательных организаций высшего образования на основе модульно-рейтинговой технологии [5]. Е.В. Скапцов анализирует педагогические условия эффективного функционирования системы формирования у курсантов компетенций [6].

Выполнены диссертационные исследования, изучающие оценку качества обучения, особенности деятельности преподавательского состава при обучении курсантов военных вузов, особенности мотивации курсантов военных вузов на начальном этапе освоения профессии, организационно-педагогические условия самообразования курсантов военных вузов, затруднения в разработке инновационных оценочных средств, направленных на оценку личных достижений обучающихся, прогнозирования качества обучения, (М.Г. Томилова, И.В. Каюкова, О.В. Барышникова, Г.В. Курицына, К.С. Леницкий, Д.Ю. Тарасов, И.А. Екимов, М.М. Гупалов и др.) [8; 9].

Изучение данных работ позволяет сделать вывод, что под педагогическими условиями обучения курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии следует понимать определенное состояние учебно-воспитательной системы, характеризующееся обстоятельствами, в которых находится курсант в процессе обучения. Условия могут быть как специфическими, проявляющимися в процессе обучения курсантов, так и общими. В полной степени это относится и к учебной дисциплине «Педагогика», особенность которой заключается в ее высокой моральной и практической ценности, связанной с непосредственной обращенностью к обеспечению развития человека. Обеспечение высокого качества обучения курсантов дисциплине «Педагогика» предполагает учет следующих специфических условий их жизнедеятельности рассматриваемых ниже.

Одним из условий является жесткая регламентация жизнедеятельности курсантов, которая определяется распорядком дня вуза. Распорядок дня утверждается начальником высшего военного образовательного учреждения и обязателен к исполнению всеми военнослужащими вуза. Следовательно, активность курсанта в рамках распорядка дня характеризуется четкими и высокоорганизованными действиями, влияющими на качество его подготовки.

Другим условием являются отношения между педагогом и курсантом. Они строятся по принципу начальник – подчиненный. На время проведения занятий преподаватель пользуется по отношению к курсанту дисциплинарными правами как командир подразделения. Взаимоотношения между преподавателем и курсантом регулируются не только ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации» и уставом учебного заведения, но и многими другими документами (общевойсковыми уставами, приказами). Согласно Общевоинским уставам Вооруженных Сил Российской Федерации, единоначалие является одним из основных принципов строительства Вооруженных Сил, руководства ими и взаимоотношений между военнослужащими. Следует отметить, что единоначалие – мощный инструмент управления подчиненными. Вместе с тем, образовательная практика свидетельствует о том, что крайней формой проявления единоначалия выступает завышенная самооценка преподавателя, не позволяющая курсантам проявлять инициативу и творчество. Для наиболее продуктивной организации обучения необходимо использовать такой демократический метод обучения, как диалоговое интерактивное общение, в котором преподаватель в образовательном процессе не командует курсантом, а общается с ним. Повышают качество обучения также полилогическое общение и метод решения творческих задач.

Как показало проведенное нами исследование, посвященное изучению мотивации обучения курсантов, курсант часто учится ниже своих возможностей не потому, что не может учиться лучше, а потому, что не желает «в полной степени выкладываться». Поэтому преподаватель должен быть гибким стратегом, умеющим управлять поведением и настроением курсанта. Нельзя не согласиться с мнением, что с хорошим настроением, ува-

жением и любовью к преподавателю и соответственно любовью к преподаваемой им дисциплине качество обучения повышается в разы.

Интересы курсанта подчинены государственным интересам, он несет ответственность перед государством. Заказчиком обучения курсанта выступает государство в лице Федеральной службы войск национальной гвардии РФ и Президента РФ. Таким образом, выпускник военного вуза после окончания учебного заведения поступает на службу своему государству, принимая как должное приоритет интересов государства над личными интересами. Соответственно для эффективной и качественной защиты государства выпускник вуза войск национальной гвардии не имеет морального права делать это не профессионально. Подготовка его должна быть на высоком уровне и качественной.

Нельзя не использовать в образовательном процессе для повышения качества обучения и такой мощный социально-психологический ресурс, как осознание курсантами того, что они являются патриотами и обязаны проявлять патриотизм. Принимая воинскую присягу, он дает клятву на верность Родине. Развивая в своем сознании идеи патриотизма, курсант начинает по-иному относиться к своей подготовке. Здесь не последнее место занимает участие командиров в формировании патриотических убеждений. Если у курсанта правильно сформировались понятия о долге, чести, любви к Отечеству, то, несомненно, он будет стремиться овладевать профессией офицера так, чтобы не подвести в ответственный момент свою малую и большую Родину, своих родных и близких, мать и отца. Все это влияет на его качественные показатели в обучении.

Следующим условием, повышающим качество процесса обучения, выступает характер профессиональной деятельности выпускника военного вуза войск национальной гвардии. Выпускник участвует в различных видах отношений. Е.А. Климов разработал концепцию субъектно-деятельностного подхода в рамках задач профессионального самоопределения и профессионального консультирования [10]. «Эта концепция раскрывалась сначала в много-признаковой психологической классификации профессий, в основе которой лежит осознаваемое отношение человека к окружающей его действительности, его интересы, склонности и возможности. Методологическая основа концепции – системный подход в изучении субъект-объектных взаимосвязей, специфичных для профессионального труда» [11].

Из классификации Е.А. Климова (типы профессий) в соответствии с объектом труда выделяются пять типов профессиональных отношений, из которых нам наиболее интересны три: человек-человек, человек-техника, человек – искусство.

На офицера войск национальной гвардии сразу после выпуска возлагается огромная ответственность перед обществом и государством, родными подчиненных и в конечном итоге перед собой, так как командир взвода получает в подчинение от 25 до 30 человек, а заместитель командира роты по работе с личным составом до 100 человек. Участвуя в отношениях человек и техника, он несет ответственность за вверенную ему дорогостоящую технику, в виде боевых машин и вооружения. В отношениях человек и искусство курсант проявляет свое творчество при участии в проведении специальных операций, принятии решений по управлению личным составом в бою.

В связи с этим, профессиональная подготовка курсанта не может считаться эффективной, если он освоил учебную программу всего лишь на «удовлетворительно». Мастерство, профессионализм – несовместимы с посредственностью, о которой говорят удовлетворительные оценки.

Подготовка в вузе должна обеспечить формирование особого склада ума и мыслительных процессов. Курсант, а в будущем и офицер войск национальной гвардии, должен отличаться универсальностью, способностью в резко изменяющейся обстановке быстро принимать правильные и эффективные решения. Для этого он должен быть психологически готовым нести ответственность за их результаты.

Еще одним педагогическим условием обеспечения высокого качества обучения курсантов войск национальной гвардии является то, что их профессиональная подготовка организуется в соответствии с требованиями нормативных документов в сфере образования: ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации», Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО), Квалификационных требований к военно-профессиональной подготовке выпускников военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии РФ по военно-учет-

ным специальностям и иных нормативно-правовых документов образовательной деятельности.

Подводя итог сказанному, отметим, что качество обучения курсантов войск национальной гвардии – это соответствие подготовленного специалиста требованиям, предъявляемым ФГОС ВО и Квалификационными требованиями к военно-профессиональной подготовке, как результат продуктивного взаимодействия между преподавателем и обучающимся, направленное на удовлетворение потребностей общества и государства по подготовке высококвалифицированных кадров.

Стратегия подготовки курсантов должна учитывать тот факт, что курсант может по каким-либо причинам получить случайную удовлетворительную оценку. Тогда он учиться на удовлетворительно и теряет перспективу быть отличником, а с ней и мотивацию к проявлению старательности.

Как свидетельствует образовательная практика, курсантский взвод можно условно разделить на четыре части: 2-4 отличника, 2-4 так называемых «слабака» и остальные

– хорошисты и троечники. Причем из числа хорошистов около половины в итоге становятся троечниками. На выходе, по окончании образовательного учреждения, получается следующая картина: 55-60% выпускников осваивают программу на «удовлетворительно», 10-15% – на «отлично», 30-35% выпускников – на «хорошо», что свидетельствует о низких показателях в подготовке курсантов. Существенным социально-педагогическим условием выступает то, что курсант находится на полном государственном обеспечении и получает бесплатное высшее образование.

Все эти особенности находят отражение в конечном продукте учебного заведения – выпускнике-офицере. Если командиры курсантских подразделений и преподаватели учитывают эти особенности курсантов, стремятся индивидуализировать их подготовку, то и качество обучения повышается.

Таким образом, отметим, что забота о создании педагогических условий высококачественного процесса обучения выступает прерогативой кафедр и командиров курсантских подразделений.

Библиографический список

1. Панасенко Ю.А., Дробышевский Н.В. Педагогические условия повышения качества обучения курсантов военного учебного заведения. *Электронный журнал «Педагогика online» (публикации педагогов Санкт-Петербурга)*. 25.04.2016.
2. Богатырева О.В., Миненко Е. . Индивидуальный подход к обучению курсантов военных образовательных организаций высшего профессионального образования Министерства обороны Российской Федерации. *Молодой учёный*. 2016; 3: 790 – 794.
3. Новикова С.С. Компетентностный подход в военном образовании как условие повышения качества обучения курсантов. *Вестник ТГУ*. 2011; 3: 87 – 89.
4. Грибаньков О.А. *Педагогическая технология формирования учебно-профессиональной мотивации курсантов военно-морских вузов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Калининград, 2015.
5. Столяров А.В. *Активизация процесса обучения курсантов военного вуза на основе модульно-рейтинговой технологии*. Автореферат диссертации. ... кандидата педагогических наук. Воронеж, 2011.
6. Скапцов Е.В. Педагогические условия эффективного функционирования системы формирования проектно-конструкторской компетенции курсантов военно-инженерных вузов. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 6.
7. Гупалов М.М. *Организационно-педагогические условия самообразования курсантов военных вузов внутренних войск МВД России*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2013.
8. Тарасов Д.Ю. *Особенности мотивации курсантов военных вузов внутренних войск МВД России на начальном этапе освоения профессии*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2014.
9. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
10. Иванова Е.М. Субъектно-деятельностная концепция профессионального труда Е.А. Климова и её научно-практическая ценность. *Вестник МГУ*. Сер.14. Психология, 2010; 2: 15 – 23.

References

1. Panasenکو Ю.А., Drobyshevskij N.V. Pedagogicheskie usloviya povysheniya kachestva obucheniya kursantov voennogo uchebnogo zavedeniya. *Elektronnyj zhurnal «Pedagogika online» (publikacii pedagogov Sankt-Peterburga)*. 25.04.2016.
2. Bogatyreva O.V., Minenko E. . Individual'nyj podhod k obucheniyu kursantov voennyh obrazovatel'nyh organizacij vysshego professional'nogo obrazovaniya Ministerstva oborony Rossijskoj Federacii. *Molodoj uchenyj*. 2016; 3: 790 – 794.
3. Novikova S.S. Kompetentnostnyj podhod v voennom obrazovanii kak uslovie povysheniya kachestva obucheniya kursantov. *Vestnik TGU*. 2011; 3: 87 – 89.
4. Griban'kov O.A. *Pedagogicheskaya tehnologiya formirovaniya uchebno-professional'noj motivacii kursantov voenno-morskih vuzov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kaliningrad, 2015.
5. Stolyarov A.V. *Aktivizaciya processa obucheniya kursantov voennogo vuz na osnove modul'no-rejtingovoj tehnologii*. Avtoreferat dissertacii. ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Voronezh, 2011.
6. Skapcov E.V. Pedagogicheskie usloviya `effektivnogo funkcionirovaniya sistemy formirovaniya proektno-konstruktorskoj kompetencii kursantov voenno-inzhenernyh vuzov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 6.
7. Gupalov M.M. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya samoobrazovaniya kursantov voennyh vuzov vnutrennih vojsk MVD Rossii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2013.
8. Tarasov D.Yu. *Osobennosti motivacii kursantov voennyh vuzov vnutrennih vojsk MVD Rossii na nachal'nom `etape osvoeniya professii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2014.
9. Klimov E.A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
10. Ivanova E.M. Sub'ektno-deyatelnostnaya koncepciya professional'nogo truda E.A. Klimova i ee nauchno-prakticheskaya cennost'yu. *Vestnik MGU*. Ser.14. Psihologiya, 2010; 2: 15 – 23.

Статья поступила в редакцию 04.04.18

УДК 376.1

Tratsevskaya A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Minsk State Linguistic University (Minsk, Belarus), E-mail: kabushasy@mail.ru

STUDENT GOVERNMENT: THE FORMATION OF MORAL CULTURE IN A TEAM. The article reveals ways and means of student self-government activity on the formation of moral climate in the collective of students. In particular, the author considers universal ideals-truth, kindness, beauty; generally accepted norms – friendship, care, honor. The multilevel system of values allowing to build socially organized process of education is shown: ideal, principle, norm. Emphasized that the internalization of the identity values in the process of implementing students assessment activities helps to design new activities in accordance with community standards and the challenges which, arise in the process of self-education and self-education, to realize it in practice. The work discloses methods of promoting the values: humanistic attitudes, care, and peacefulness.

Key words: moral values, duties and rights of students, ethical norms, rules, customs, regulating relations in a team, personality quality.

А.В. Трацевская, канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогики УО «Минский государственный лингвистический университет», г. Минск, E-mail: kabushasy@mail.ru

УЧЕНИЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ: ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В КОЛЛЕКТИВЕ

В статье раскрываются пути и средства деятельности ученического самоуправления по формированию в коллективе обучающихся морального климата. В частности, рассматриваются общечеловеческие идеалы – правда, доброта, красота; общепринятые нормы – дружба, забота, честь. Показана многоуровневая система ценностей, позволяющих выстроить социально организованный процесс воспитания: идеал, принцип, норма. Подчеркнуто, что интериоризация личностью ценностей в процессе осуществления учащимся оценочной деятельности помогает спроектировать новую деятельность в соответствии с общественными эталонами и теми задачами, которые возникают в процессе самообразования и самовоспитания, реализовать ее на практике. Раскрыты методы утверждения ценностей: гуманистические отношения, забота, миролюбие.

Ключевые слова: моральные ценности, обязанности и права обучающихся, этические нормы, правила, обычаи, регулирующие отношения в коллективе, качества личности.

Деятельность органов ученического самоуправления реализуется не только в отдельных мероприятиях и делах, сколько в работе по формированию в ученическом коллективе специальной атмосферы, т. е. духа школы, духа коллектива. Говоря о духе школы и коллектива, мы имеем в виду то, что воспринимается и принимается интуитивно, без всяких утверждений и объяснений. В педагогической теоретической и методической литературе синонимами данного понятия выступают «духовный коллектив», «социально-педагогическая обстановка», «морально-этическая атмосфера», «морально-психологический климат», «социально-психологический климат».

Эта атмосфера должна помогать ребёнку делать самостоятельный нравственный выбор. В выборе он должен руководствоваться нравственно-этическими ценностями, которые утверждаются в воспитательном коллективе. Вот почему многие исследователи и практики настоятельно рекомендуют каждой школе иметь собственные внутришкольные моральные законы, заповеди, обращения к учащимся, правила внутреннего распорядка школы, нравственные наказания, кодексы чести. Все они должны приниматься с учетом общественного мнения и социального опыта учащихся, ежегодно обновляться. Опыт такой деятельности апробирован в школе № 734 г. Москвы, где несколько лет реализуются собственные законы, написанные и принятые учителями и учениками. Что работает на дух школы? А.Н. Тубельский директор этой школы отвечает: «Я могу сказать коллеге: пусть ребята участвуют в создании правил школьной жизни – без этого духа школы не бывает: делай так, чтобы предметы вертелись не вокруг основы науки, а вокруг человека». В этом образовательном заведении силами учеников и учителей написано и принято коллективом ряд нормативных документов: Конституция, Законы, Положение о дежурстве, Договор о целях и условиях образования, Устав коллектива и др.

В основу этих документов положены нравственные ценности, определенные самим коллективом и направленные на уважение личности ученика, его самостоятельности, взглядов и суждений, его достоинства и чести. Ж.-Ж. Русо писал, что народ, повинующийся законам, должен быть их творцом. Если данные слова рассматривать применительно к требованиям, которые предъявляются к учащимся, то эти требования должны быть разработаны самими учащимися. Это подтверждают выводы многих педагогов, которые неоднократно отмечали, что привнести мораль в коллектив нельзя. Она должна быть выработана самим коллективом. К сожалению, на протяжении всех лет школьная политика определяла нравственную атмосферу школы администрированием и морализированием; не давала воспитанникам прав, а только налагала на них обязанности.

Как свидетельствует опыт развития ученического самоуправления в нашей республике и СНГ, многие школы имеют свой девиз, клятву, кодекс чести, законы и правила жизнедеятельности. Конечно же, все разрабатываемые в коллективе документы, определяющие морально-этическую основу самоуправления, не самоцель, а средство саморазвития личности.

Сегодня следует восстановить у молодежи веру в общечеловеческие идеалы. Такими идеалами должны стать правда, доброта, красота. Эти нравственные ценности у белорусского народа имели и имеют огромное значение и апробированы на протяжении многих столетий. Правда открывает путь к истине, красота – к человеку. Красота создает гармонию и упорядоченность в жизнедеятельности коллектива и каждого человека. Это нравственные ценности должны быть материализованы в жизни каждой школы и выступать основным средством гражданского, нравственного воспитания. Говоря об этом, кстати вспомнить мысли великих людей: «Правда – всегда в выигрыше» (А. Швей-

цер), «Источник нашей веры и надежды – правда» (А. Барбюс); «Только правда, как бы она ни была тяжела, – легка» (А. Блок) [цит. по 1]. Вот почему С.Л. Соловейчик советует педагогам всегда учить своих воспитанников тому, что все на свете правда или неправда. Он напоминает, что люди творят с правдой, что хотят. Они порой лгут так чудовищно, что беспардонная их ложь становится похожей на правду. Правда и неправда часто идут рядом, и все-таки они никогда не смешиваются. Все на свете или правда, или неправда.

Доброта, в основе которой лежат отзывчивость, дружеское отношение к людям, должна стать в демократической школе не только основным качеством воспитателей и воспитанников, но и основным средством формирования личности. Такой подход к делу проверен многолетней практикой коммунарского движения. Выполняя свой девиз: «Наша цель – счастье людей», – коммунары обучались лучшей жизни через включение в отношения с окружающими людьми.

Оценивая роль красоты в нашей жизни, хочется привести высказывания двух великих людей – Ф.М. Достоевского и Н.К. Рериха. Первый говорил, что красота спасет мир, а второй уточнил: «Сознание красоты спасет мир». Оба высказывания дополняют друг друга и отражают воспитательную сущность этого понятия. Все на свете или красиво, или некрасиво. Все: человек, слово, поступок, вещь. На свете нет ничего, не имеющего отношения к красоте. В красоте добро и правда, красоты без добра и правды не бывает.

Ни один демократический, цивилизованный коллектив, не может обойтись без становления для своих членов реальных прав и обязанностей. Права – это нормы поведения, которые регулируют жизнедеятельность и взаимоотношения членов коллектива. Они сохраняются тем коллективом, от имени которого они приняты. В качестве примера можно привести ценности, которые характерны для каждого ученического сообщества. Это равноправие, товарищество, свобода.

Обязанности – нравственные требования, которые выступают как долг человека, как возлагаемые на него задачи. Обязанности характеризуют требования, равно относящиеся ко всем членам коллектива. Права без обязанностей – это уже привилегия. Школьник, если не имеет или не знает своих прав, начинает их выдумывать или присваивать чужие. А это ведет к тому, что он отучается отвечать за свои дела, за свой коллектив и за свои поступки.

Можно в качестве обязанностей привести слово, дело, пример. Каждое из этих ценностей имеет свою конечную цель в воспитании. Первая – учить верности слову, вторая – раскрывать талант ученика, а третья – показывать пример в деле.

Что касается прав и обязанностей учеников в организации самоуправления в школе, они должны быть конкретны и очень ясны. В частности, школьники должны иметь права избирать и быть избранными в органы ученического самоуправления класса, школы; участвовать в разработке и обсуждении документов, материалов по самоуправлению; представлять ученический коллектив в общественных органах; присутствовать на заседаниях совета школы, педсовета при рассмотрении вопросов, входящих в компетенцию учащихся; обращаться за помощью в органы ученического самоуправления; активно участвовать в подготовке, проведении и разработке решений общих собраний класса, школы, клубов, кружков и др.; вносить конкретные предложения по улучшению работы школы, органов самоуправления, клубов и др. [2].

В отдельных школах права и обязанности включаются в кодекс чести. Он представляет собой совокупность этических норм, правил, регулирующих отношения в школьном или учени-

ческом коллективе. Кодекс создает условия для сотрудничества и общей ответственности за работу школы. Тем самым он подготавливает учащихся к взрослой жизни. В качестве примера приводим кодекс ученика, действующий в Польше. Этот документ обязывает учащихся прилежно учиться, создавать доброжелательную атмосферу в школе, проявлять уважение к взрослым и товарищам. Он способствует тому, чтобы выдвигать перед собой максимально возможные требования, призывает к реализации достойных целей во всех областях жизни. Приведем отдельные из прав и обязанностей учащихся, содержащихся в этом документе. В частности, в кодексе содержатся следующие **права**: уважение своего достоинства в делах личных, семейных и товарищеских, открыто выражать свое мнение, не унижая чего-либо достоинства; представлять школу на конкурсах, смотрах, соревнованиях в соответствии со своими возможностями и умениями; дополнительную помощь учителя в приобретении знаний, где ученик не справляется с учебными материалами и др. **Обязанности**: действовать на благо школьного коллектива, заботиться о чести и поддержании традиций, ее авторитета; проявлять уважение к учителям и другим работникам школы, подчиняться требованиям педагогов и школьного самоуправления; придерживаться правил общественного общежития, сохранять в тайне корреспонденцию и дискуссии в делах лично доверительных, исправлять причиненный собой вред; заботиться о безопасности общественной жизни и жизни своих товарищей.

Выступление учащихся в защиту своих прав не может служить поводом для негативного к ним отношения. В случае необходимости учащимся предоставляется право опеки и помощи со стороны директора школы и родительского комитета.

Директор школы совместно с органами ученического самоуправления организует по крайней мере один раз в семестр встречу с учениками с целью обмена мнениями и суждениями, касающимися жизни школы. Органы школьного самоуправления могут выступить с требованием проведения такой встречи дополнительно.

Кодекс ученика применяется вместе с предписаниями о принципах деятельности ученического самоуправления и о сотрудничестве с общественными организациями, действующими в школе. Следует отметить в приведенном документе на особое внимание к проявлению уважения личности растущего человека, самостоятельности его взглядов и суждений, его достоинства и чести. Одновременно этот документ требует уважать свободу и личное достоинство другого человека. В документе подчеркивается, что преследования школьников, выступающих в защиту прав своих товарищей, недопустимы.

Одним из показателей и одновременно критерием нормального климата в коллективе являются законы – общепринятые нормы, которые признаются обязательными для всех. Они формулируются в соответствии с общественным мнением и волей всех членов коллектива. Законы – один из важнейших элементов демократии, поскольку в коллективе жизнь строится на основе принципа равенства всех его членов перед законом. Не зря древние восточные философы утверждали, что в коллективе, обществе должен царствовать закон, а не человек. Именно в таком случае коллектив и общество могут стать обителью прекрасного и истинного братства.

Законы могут выступать и как нормы нравственных отношений в коллективе, поскольку моральные ценности, нормы, правила, принципы каждый коллектив волен оформить в виде законов. **К примеру**, в воспитательном коллективе в ранг законов можно возвести такие нравственные категории, как дружба, забота, честь. Данные категории относятся к важным средствам белорусской народной педагогики. Они влияют на формирование мировоззрения, определяют поведение ребенка в семье, коллективе сверстников.

Дружба должна строиться в коллективе на взаимном доверии и общности интересов, забота раскрывает внимание к потребностям, интересам и нуждам человека. Проявления дружбы и заботы свидетельствуют о том, что каждому дорога честь коллектива.

Наш педагогический опыт, описанный опыт работы в теоретической и прикладной литературе убеждают, что без дружбы нет воспитательного коллектива. Дружба – это отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, духовной близости и общности интересов. А такие качества формируются специальной духовной деятельностью. Вот почему закон дружбы должен быть присущ всем школьным коллективам. Силен коллектив, основанный на единстве целей, на принципах дружбы и товарище-

ства. Он может защитить каждого ученика, его права и интересы. Подобное характерно для тех коллективов, где ребята приучены относиться друг к другу со вниманием и заботой. Жизнь – это дорога, полная испытаний и неожиданностей. И в ней каждому нужна верная, добрая, дружеская поддержка. В наше сложное и трудное время закон заботы должен действовать в каждом классе, каждой школе. Ученическая забота необходима престарелым и малоимущим людям, животному миру, всей окружающей нас природе. На нашу заботу, внимание и тепло вправе рассчитывать пенсионеры, малыши, жители районов, пострадавших от стихийных бедствий.

Целенаправленной работы требует формирование у учащихся такого качества, как честь. Честь – это незапятнанная репутация, доброе имя. Честный человек – значит правдивый, прямой, добросовестный, доброжелательный. Честь школьника раскрывает его отношение к самому себе, окружающим людям, обществу, Отечеству. Честь требует от ученика поддерживать добрую репутацию школы. Она побуждает к делам на общее благо. Нашему школьнику как юному интеллигенту должны быть не по душе лень, безответственность, пустая болтовня, равнодушие, несправедливость, жестокость, показуха. Мало быть самому порядочным человеком, надо, чтобы и люди рядом с тобой поступали по чести. Короче говоря, этому следует учить. Формула диапазона данной работы следующая: честь фамилии + честь семьи + честь школы + честь Отечества. Ещё раз хочется обратиться к опыту зарубежных школ. Во многих из них созданы национальные общества чести, основной задачей которых является развитие гражданственности. При этом у учащихся воспитывают вежливость по отношению друг к другу, учителям, гостям; гордость за достижения школы в прошлом, настоящем и будущем; способность выигрывать и проигрывать достойно. Содержание законов определяется совместно учителями и учащимися; они могут периодически обновляться, совершенствоваться.

Морально-этические ценности и атмосфера в общешкольном коллективе поддерживаются специальными правилами. Это, прежде всего, добровольность, творчество, поиск. Добровольность необходима для того, чтобы ученическим коллективам предоставить свободный выбор содержания деятельности, форм и методов работы для достижения каждым воспитанником личных и коллективных целей. К сожалению, ранее действовавшая неоправданная централизация воспитательного процесса сверху определяла во многом его бюрократический, авторитарный характер. Проявление такого подхода заключалось в том, что содержание, основные направления, формы, методы воспитательной работы определялись сверху. Одновременно любое проявление инициативы учащихся нередко рассматривалось как посягательство на авторитет и профессиональную компетентность взрослых. При этом забывалось, что процесс определения своей деятельности, ее организации и анализа – это и есть воспитательный процесс. Для устранения вышеуказанных недостатков в школах необходимо создавать такие системы самоуправления, которые наделяли бы учащихся реальными правами и обязанностями. Среди этих прав могут быть права учащихся на развитие социального творчества, изобретательства, новаторства и др. Одновременно для развития творческих начал необходимо содружество ученических коллективов с разными учреждениями, объединениями.

В ученических коллективах клубного типа и организациях, объединениях по интересам могут быть утверждены заповеди и обычаи.

Заповеди – это правила или положения, служащие руководством к действию. Они могут выражаться в форме предложения, изречения, совета, поучения с целью указания общих правил поведения в жизни. Заповеди регламентируют отношения учащихся к самому себе, своему коллективу и своей школе; окружающим людям и природе; обществу и Родине. Содержание заповедей определяется опытом ученической жизни, перспективами развития личности и коллектива.

Каким может быть содержание заповедей?

Заповеди «Ученик – ученик» (указывающие на отношение к самому себе): Правда всего дороже. Различай можно и нельзя. Научись побеждать свои слабости и недостатки. Помни: сознаться в проступке – мужество, скрыть – трусость. Помогай друзьям исправлять недостатки. Это лучше, чем потакать им. Чтобы иметь друга, надо быть им.

Заповеди «Ученик – ученический коллектив» (отношение к своему коллективу): В дружбе – сила. Мальчики и девочки – друзья. Класс – твой дом, и ты в нем хозяин. Один за всех – все

за одного. Романтику нашей жизни не заменить ничем: каждое дело – творчески, иначе – зачем? Научился сам – научи товарищей.

Заповеди «Ученик–общество» (отношение к окружающим людям): Не ожидай просьбы, приходи на помощь сам. Смело выступай в защиту слабых, даже если обидчик сильнее тебя. С тобой рядом всегда другой человек – не забывай! Умей найти и выполнить дело на пользу и радость окружающим людям. Быть сильным – значит помогать слабому. Доброе дело дороже богатства. Честно жить – людям служить.

Заповеди «Ученик – Отечеству» (отношение к своему Отечеству, городу, селу): Раньше думай о Родине, а потом о себе. Жить – Отечеству служить. Труд на благо Отечества – долг каждого. Приноси ежедневную пользу Отечеству, обществу, своей семье.

Приведенные нами заповеди следует воспринимать в качестве примера. В каждом ученическом коллективе разрабатываются свои заповеди. Они могут быть самостоятельным документом или включаться в кодекс чести школьника, правила жизни коллектива, памятку школьника или программу роста школьника.

Наряду с заповедями, ученический коллектив, если он развивается с учетом единства самоуправления (организованный процесс) и саморегуляции (стихийный процесс), формирует свои **обычаи**. В одних – это преднамеренный процесс, в других – это результат образа жизни учащихся. Обычаи – привычные способы поведения. Они регулируют определенные социальные отношения в коллективе; отражают особенности жизни; укрепляют принятые нормы деятельности, обязательные для каждого коллектива в отдельности. Основой для становления обычаев являются требования коллектива, законов, правил, заповедей ученической жизни. Поэтому обычаи всегда рассматривались как проявления традиций коллектива. Они утверждаются в коллективе без принуждения на основании общественного мнения. В ученических коллективах сложились обычаи, связанные с формой одежды (носить, не носить, носить только какую-то деталь в форме эмблемы, значка); с оформлением коллектива (клятва, заповеди, песни, дело и др.); общественной деятельностью (шефство, милосердие, экология и др.); нормами жизни и др.

Названные в качестве примера обычаи являются общепринятыми. В каждом коллективе есть и должны быть свои обычаи. Многие из них определяются национальными традициями, культурой, образом жизни. Как правило, обычаи имеют большое воспитательное значение, поэтому их следует оберегать и закреплять в законодательных документах школы.

Заповеди, законы, обычаи, правила только тогда оправдывают себя в жизнедеятельности коллектива, если они являются воспитательным средством. Например, они могут являться основой нравственного воспитания, программой индивидуальной деятельности каждого ученика, программой роста ученического коллектива, условием преемственности между коллективами разного возраста и т. д. В противном случае они будут вносить формализм, выступать тормозом в развитии коллектива [3].

Ценности придают воспитанию социально организованный процесс воспитания: *интериоризация** личностью ценностей в процессе осуществления учащимся оценочной деятельности помогает ему спроектировать новую деятельность в соответствии с общественными эталонами и теми задачами, которые возникают перед ним в процессе самообразования и самовоспитания, и реализовать ее на практике [4]. Новые объекты деятельности становятся новой, потребностью – происходит *экстериоризация***. Характерной особенностью этого процесса является то, что здесь проявляется в своеобразной форме действие закона отрицания отрицания; одна потребность отрицает другую, хотя и включает ее в себя, на более высоком уровне.

Ценность в коллективе выступает как многоуровневая система: **идеал** – совершенный образ, определяющий деятельность человека; **норма** – внутренне принимаемое обязательство; **принцип** – руководящая идея, основное правило деятельности; **цель** – предвосхищение результата, механизм интеграции действий человека, приводящий их в систему и определяющий деятельность человека; **отношение** – проявление свойств явления в системе; **значение** – определение смысла, благодаря которому происходит оценивание [5].

Формы утверждения ценностей в коллективе: конституция учебного заведения, утверждение закона о защите чести и достоинства, наличие идеала, законов жизнедеятельности, правила отношений ученик-ученик, договора взаимодействия учитель-ученик, кодексы сотрудничества ученик-родители-учителя, кодексы чести, установление прав и обязанностей учащихся, наличие в коллективе традиций, обычаев и др.

Методы: разъяснение ценностей, ценностное внушение, внедрение ценностей, ценностный тренинг, тренировка в деятельности, ценностная рефлексия, ценностные действия; педагогическая поддержка, этика ненасилия, гуманистическое отношение, активизация мыслительной деятельности; обучение ценностному процессу (выбор, оценивание, действие), стимулирование нравственной деятельности, поиск: нравственных ценностей и идеалов и др.

Качества личности: *гуманной*: милосердие, доброта, способность к сопереживанию; уважение человеческого достоинства, справедливость, ответственность; понимание ценности человеческой жизни духовной: потребность в познании мира и самопознании; позитивное и оптимистическое отношение к жизни; целостность внутреннего мира; мировоззренческий поиск; *доброжелательной*: любовь к людям, бескорыстие, потребность творить добро; осознание себя частью природы, любовь к окружающему миру; способность радоваться успехам других людей; терпимость к чужим недостаткам и слабостям; *миролюбивой*: открытость, терпимость, уважение прав и свобод другого человека; способность позитивно решать проблемы, умение работать в коллективе; потребность в миротворчестве; *культурной*: гармония внешней и внутренней культуры; знание этикета, культуры быта, развитые эстетические вкусы; разносторонность интересов и знаний, культура речи; способность управлять своим внутренним состоянием.

Библиографический список

1. Кабуш В.Т. *Демократизация и гуманизация воспитательного процесса*: учебно-методическое пособие. Минск: АПО, 2015.
2. Байкова Л.А. Воспитание в традиционной и гуманистической педагогике. *Классный руководитель*. 1998; 2: 2 – 11.
3. Созонов В.П. Воспитательная система на основе потребностей человека. *Классный руководитель*. 1998; 3: 2 – 18.
4. Камбарова К.У. Интериоризация общечеловеческих ценностей – основа воспитания в образовательном процессе. *Известия вузов Кыргызстана*. 2014; 6: 252 – 254.
5. Михайлова О.Б. Гражданский патриотизм как основа ценностно-мотивационной активности личности в инновационной деятельности. *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2013; 3: 14 – 20.

References

1. Kabush V.T. *Demokratizatsiya i gumanizatsiya vospitatel'nogo processa*: uchebno-metodicheskoe posobie. Minsk: APO, 2015.
2. Bajkova L.A. Vospitanie v traditsionnoj i gumanisticheskoy pedagogike. *Klassnyj rukovoditel'*. 1998; 2: 2 – 11.
3. Sozonov V.P. Vospitatel'naya sistema na osnove potrebnostej cheloveka. *Klassnyj rukovoditel'*. 1998; 3: 2 – 18.
4. Kambarova K.U. Interiorizatsiya obshechelovecheskih cennostej – osnova vospitaniya v obrazovatel'nom processe. *Izvestiya vuzov Kyrgyzstana*. 2014; 6: 252 – 254.
5. Mihajlova O.B. Grazhdanskij patriotizm kak osnova cennostno-motivacionnoj aktivnosti lichnosti v innovacionnoj deyatel'nosti. *Vestnik RUDN. Seriya: Psihologiya i pedagogika*. 2013; 3: 14 – 20.

Статья поступила в редакцию 04.04.18

* Интериоризация – формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению внешней социальной деятельности.

** Экстериоризация – порождение внешних действий на основе преобразования ряда внутренних структур.

УДК 378.0

Savinova Yu.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: savinova_july@mail.ru

Zarutskaya Zh.N., senior teacher, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: zarutskaja-zhanna@yandex.ru

Pikalova E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: epik76@yandex.ru

SOME STRATEGIES APPLIED IN ADULT LANGUAGE TEACHING TO IMPROVE THE ART OF SCIENTIFIC WRITING. The academic teaching staff at universities needs to demonstrate a high level of linguistic competence and skills related to academic research writing since publication and citation analysis in the evaluation of scientific activity of the academic staff of a university is among the main criteria of the university effectiveness. In the paper the authors prove that the specific educational goals of adult learners fully correspond to the basic principles of andragogy. The paper presents the definition and the principles of andragogy, the analysed modern teaching strategies applied in adult language teaching, and a combination of optimal strategies, which promote improved foreign language skills for writing scientific papers. The researchers analyse some features and promising practices in adult language learning, and taking into account our practical experience in English language teaching, identify the four main teaching strategies to motivate adults and to encourage the development of skills for writing scientific papers. The paper reveals the fact that participation of adult learners in our one-year part-time English language course at Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU) promotes the increased English language skills and contributes to greater writing proficiency.

Key words: andragogy, adult language teaching, language skills, writing scientific papers, teaching strategies.

Ю.А. Савинова, канд. пед. наук, доц. Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: savinova_july@mail.ru

Ж.Н. Зарутская, ст. преп. Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: zarutskaja-zhanna@yandex.ru

Е.А. Пикалова, канд. пед. наук, доц. Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: epik76@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИИ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ, С ЦЕЛЬЮ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ НАПИСАНИЯ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Профессорско-преподавательский состав университета должен демонстрировать высокий уровень языковой компетентности и навыков, связанных с написанием научных исследований, поскольку при оценке результатов научной деятельности академического персонала университета анализ публикационной активности и цитирований является одним из основных критериев эффективности университета. В данной статье представлены определение и принципы андрагогики, проанализированы некоторые современные стратегии преподавания иностранных языков, применяемые в обучении взрослых и выбраны оптимальные стратегии, которые способствуют повышению навыков владения иностранным языком для написания научных статей. Были проанализированы некоторые особенности и многообещающие практики обучения взрослых, и, учитывая практический опыт преподавания английского языка, были определены четыре основные стратегии обучения, которые применяются для мотивации и поощрения взрослых при написании научных статей. Был выявлен факт, что участие взрослых в дополнительном курсе английского языка, продолжительностью в один год, в Магнитогорском государственном техническом университете им. Г.И. Носова способствовало повышению навыков владения английским языком и написания научных статей.

Ключевые слова: андрагогика, языковое обучение взрослых, языковые навыки, написание научных статей, стратегии преподавания.

As the international cooperation becomes more expansive in modern higher educational institutions and publication activity in systems indexed in the Web of Science or Scopus databases is among the key criteria of the university effectiveness, the main aim of any present university is to ensure equal interplay of education and research. Hence, teaching must be in direct connection with research-based activities. Therefore, the requirements that apply to the academic staff of a university have been changed. The *academic staff of a university*: professors of various ranks, lecturers, and/or researchers oriented for their career prospects have to share experience with foreign colleagues via participating in international scientific conferences, publishing and disseminating research results in order to make them internationally recognised. Moreover, they have to lecture in a foreign language at national and international universities; consequently, apart from a high professional level, the academic teaching staff at universities needs to demonstrate a high level of linguistic competence and skills related to academic research writing.

The relevance of the present research is that due to the demands of modern society academic staff has to acquire language skills available for writing scientific papers in foreign languages to contribute to the academic society at the international level. All these motivate the academic staff to master a foreign language (mostly English), but a busy schedule prevents them from learning it intensively, thus reducing their linguistic competence and their participation in the international scientific life of the university.

The task of English language teachers of Nosov Magnitogorsk Technical University was to provide the academic staff with a required level of linguistic competence. Taking into account the fact that all members of the academic staff are adult learners, our activities were aimed at finding the best strategies and techniques applied in the process of adult language teaching. We studied the experience of researchers who focused on adult language teaching, and concluded that the technology of adult education is an integral part of andragogy that is aimed at solving this problem. Andragogy (from Greek *Anēr*, *Andros* – adult male + *ago* – I am guiding) is a branch of pedagogy that deals with resolving theoretical and practical problems of training a mature, a fully formed personality, which puts into practice one of the most ancient education formulas – *Non scholae, sed vitae discimus* (We learn not for school but for life).

The authors [1, 2] specify the basic principles of andragogy, which include recognition of the increased self-management, adult readiness for education, the use of the acquired data, focus on problem solving, planning of the educational process, and setting educational goals in interaction with adult learners, creation of special psychological climate for education, etc. Being a fully formed personality, an adult learner sets himself/herself specific educational goals, aims at independence, self-fulfilment, and self-management, and «plays a leading role in the process of education» [3, p.158]. All these correspond to the basic principles of andragogy.

1. The principle of the independent education significance. This principle enables learners to study materials, memorise terms, no-

tions, and classifications step-by-step, to be aware of processes and technologies of their execution.

2. The principle of mutual group activity considers the individual learner's needs. This principle provides a strong sense of mutual engagement responding to needs of each participant.

3. The principle of taking into account the learner's positive social and professional experience in practical knowledge and skills as a basic element of education and a source of new knowledge formalisation. This principle is based on the active teaching methods stimulating the creative learners' work.

4. The principle of the discrepancy control between the outdated experience and personal attitudes preventing the new knowledge acquisition. This principle contributes to using professional and social experience.

5. The principle of a personal social and psychological approach with regard to the individual activity characteristics, free time availability, financial resources, etc. This principle implies a personality professional activity assessment in compliance with his/her social status and human relationships.

6. The principle of the education selectiveness. This principle implies a free choice of the educational tools followed by the educational results assessment.

7. The principle of reflectivity implies a learner's self-motivation, which in its turn is an integral part of his/her conscious attitude to education.

8. The principle of practical application of the education results implies an enterprise interest in learners' knowledge and skills.

9. The principle of the education systematicity supposes that syllabus and goals are consistent with the educational tools.

10. The principle of practical realisation of knowledge. This principle is provided by the aforementioned principles of systematicity, practical needs for educational results, individual approach, and application of the accumulated experience.

11. The principle of learners' development is based on the principles of the individual improvement and development of self-training abilities.

M.S. Knowles set typological goals, which depend on the particular characteristics of the learners' group: new knowledge acquirement, use of new information on the qualitatively high level, new skills, and personality traits development, cognition interest satisfaction [4].

However, although the principles of andragogy were formulated long time ago, there remains a great discrepancy between a growing demand of higher educational institutions in lecturers possessing a high level of linguistic competence and insufficient theoretical and practical work revealing its development during their work at the university. Thus, there exists an urgent need for efficient strategies, which will contribute to solving this problem. This caused the need to create the English language course in order to equip the academic teaching staff of Novosibirsk State Technical University with foreign language skills and writing proficiency.

Thus, the object of the research study is professional training of university lecturers. The subject includes development of their academic science writing skills during their work at the university. The goal of the research study is to find efficient teaching strategies to equip academic staff of university with language skills in writing scientific papers. The sub goals of the research study are the following: to present the definition and the principles of andragogy; study modern teaching strategies applied in adult language teaching; select and describe optimal ones; prove that the specific educational goals of the adult learners fully correspond to the basic principles of andragogy; to create a professionally-oriented one-year part-time English course for university lecturers, which will assist in developing foreign language academic writing skills for writing scientific papers, and increase the level of linguistic competence.

M.T. Gromkova considers the methods of andragogy as the ways of collaborative person-oriented activities. It is natural to assume that the modules consisting of lectures, workshops, seminars, tutorials, or a mixture of these, play a determinant role in the choice of a particular strategy. The researcher agrees that the relative stability of the modules gave rise to the methods known as traditional ones [2].

We analysed some features and promising practices in adult learning, and taking into account our practical experience in English language teaching at technical university, we identified the combination of the four main methods of work in adult groups:

- «the use of interactive technologies, which provide the quality of the presentation of the material that results in its effective assimilation» [5, p. 78–79].

- the use of «group work, including work in small groups, which is considered the most typical form of adult learning and allows the learners to distribute roles in accordance with the individual capabilities that help develop polylogic communication of learners» [6, p. 36];

- the use of «game activities in the classroom, which have a rich learning potential when solving gaming problems, thus strengthening motivation to learn the foreign language» [7, p. 470];

- the use of problem-based method which includes activity-based methods, which is aimed at solving problems related to the professional activity of adult learners.

We taught about 80 adult learners mainly from the engineering department staff. The classes were made up of learners between 25 and 60 years of age, who were tested for language proficiency and could be described as a mixture from elementary (A1) to advanced level (C1).

According to the test results, they were divided into 6 groups based on their level of language knowledge, which were under the experiment on implementing teaching methods during a year. Class sizes were relatively small with, on average, 10–12 learners, and different educational programs depending on the level from beginner (A1) to advanced (C1) were applied.

From the very start, the learners were aimed at a final presentation of a paper draft, which had to be created by each group. During the educational process, they were involved in various classroom activities in their working groups. The topics they presented were related to their professional activity and to the area they have been carrying out their research studies in.

We think for effective adult language teaching, it is necessary to create environment conditions similar to their working activity. Therefore, special groups were created on teaching lecturers how to write scientific papers according to the IMRaD (Introduction, Methods, Research, and Discussion) model. Classes were based on the authentic books content ('Writing Scientific Research', 'Science Academic Writing'). The IMRaD model was carefully examined and applied at every stage of paper writing.

Obviously, the use of role plays gives adult learners the opportunity to practise communication in different social context and social roles. This develops students' creativity, the ability to use their own experience, thus reinforcing their motivation.

From our point of view, a grammar review is compulsory at every stage of the learning process. In addition, the key vocabulary, which relates to the professional activity of each learner, should be rehearsed before the text is projected onto the screen, learners are involved in mutual collaboration to comprehend the content and structure, and then they are capable of writing their own draft papers. Only a combination of the aforementioned methods, a sense of equality, engagement atmosphere, adequate tasks, polylogic communication can bring fruitful educational results, develop the adult communication potential, help them to overcome shyness, reduce stress and anxiety, form a positive image of themselves [8].

In conclusion, we would like to emphasise a growing interest to this one-year part-time course on the part of adult learners during which we observed the following results:

- the increasing of publication activity of the academic staff in systems indexed in the Web of Science or Scopus databases;
- the improving of skills in English scientific writing;
- the enhancing of skills in professional written communication;
- the ability to produce papers based on the IMRaD model.

Moreover, we revealed the fact that the participation of adult learners in this one-year part-time course contributed to a substantial increase in the skills needed to improve knowledge of the foreign language, which results in greater writing proficiency.

Библиографический список

1. Змеев С.И. *Технология обучения взрослых: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
2. Громкова М.Т. *Андрогогика: теория и практика образования взрослых: учебное пособие*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.
3. Заруцкая Ж.Н., Кисель О.В., Савинова Ю.А. Некоторые аспекты технологии обучения взрослых иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 3 (58): 157 – 159.

4. Ноулз М.Ш. *Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики*. Нью Йорк, 1970.
5. Антонова С.В., Ахметзянова Т.Л., Беньковская О.П., Войнатовская С.К., Заруцкая А.О., Заруцкая Ж.Н., Масюк Н.Н., Рябчиков И.В., Черная И.П. *Вопросы современной науки*. Коллективная научная монография. Под ред. А.А. Еникеева. Москва: Изд. Интернаука, 2017.
6. Заруцкая Ж.Н., Кисель О.В. Взаимодействие совместной и индивидуальной когнитивной деятельности студентов как один из путей повышения эффективности обучения иностранному языку. *Научные труды SWorld*. 2014; Т. 12, № 4: 32 – 35.
7. Заруцкая Ж.Н., Заруцкая А.О. Профильная дифференциация как одно из действенных средств повышения эффективности обучения иностранному языку в вузе. *International Conference on Social Science, Arts, Business and Education*. Scientific public organization "Professional science". 2016: 463 – 472.
8. Колесникова И.А., Марон А.Е., Тонконогая Е.П. *Основы андрагогики: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Академия, 2003.

References

1. Zmeyov S.I. *Tekhnologiya obucheniya vzroslykh*. Strategies for adult learners teaching: textbook for students of higher schools. Moscow: Publishing Centre Academy, 2002.
2. Gromkova M.T. *Andragogika: teoriya i praktika obrazovaniya vzroslykh*. Andragogy: theory and practice of adult learners education, textbook for students of higher schools. Moscow: UNITI-DANA, 2005.
3. Zarutskaya Zh.N., Kisel O.V., Savinova Yu.A. Nekotoryye aspekty tekhnologii obucheniya vzroslykh inostrannomu yazyku. Some Aspects of Foreign Language Teaching Technology of Adults. *The World of Science, Culture and Education*. 2016; No. 3 (58): 157 – 159.
4. Knowles M.S. *The modern practice of adult education. Andragogy versus pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. Association Press: New York, 1970.
5. Antonova S.V., Akhmetzyanova T.L., Benkovskaya O.P., Voynatovskaya S.K., Zarutskaya A.O., Zarutskaya Zh.N., Masyuk N.N., Ryabchikov I.V., Chernaya I.P. *Questions of modern science: the collective scientific monograph*. Moscow: Internauka, 2017.
6. Zarutskaya Zh.N., Kisel O.V. Vzaimodeystviye sovmestnoy i individualnoy kognitivnoy deyatel'nosti studentov kak odin iz putey povysheniya effektivnosti obucheniya inostrannomu yazyku. The interaction of cooperative and individual cognitive activity of students as a way to improve the foreign language learning efficiency. *Proceedings of SWorld*. 2014; No. 4: 32 – 36.
7. Zarutskaya Zh.N., Zarutskaya A.O. Profilnaya differentsiatsiya kak odno iz deystvennykh sredstv povysheniya effektivnosti obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. Professional differentiation as one of the most effective ways to improve the efficiency of learning a foreign language at the university. *Materials of International conference on Social Science, Arts, Business and Education, Vienna, Austria, December 22th, 2016*. 2016: 463 – 472.
8. Kolesnikova I.A., Maron A.E., Tonkonogaya E.P. *Osnovy andragogiki*. Fundamentals of andragogics. Moscow: Publishing Centre Academy, 2003.

Статья поступила в редакцию 06.04.18

УДК 37

Borisova E.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Language Communication, the Gnesins Russian Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: t202@mail.ru

THE HEALTH PROMOTION AND PREVENTION APPROACH IN EDUCATION AS A TOOL OF SOCIAL INTERACTION (THE CASE STUDY OF MUSIC STUDENTS). The article considers a concept of health promotion and prevention approach in educational setting in the context of social interaction. Through the example of music students the author discusses three elements, the preventive approach is based on – physical, psychic, as well as spiritual and moral health, and its relevance for educational process as a universal methodological principle. The article touches upon polycultural integrity of evidential, linguistic and axiological elements, being a ground for social communication in educational environment, which helps develop readiness to cope with unpredictable situations, meet values of different cultures, fruitfully collaborate. The author draws attention to age psychology, which teachers and student's parents have face, considers the social portrait of modern estranged individual, as well specifies the ways the health promotion and prevention approach develops abroad.

Key words: health promotion and prevention, education, social communication, musical environment, stress, aggression, fruitful collaborative activities, positive and constructive atmosphere.

Е.Н. Борисова, канд. пед. наук, доц. каф. языковой коммуникации, ФГБОУ «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва, E-mail: t202@mail.ru

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ (НА ПРИМЕРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ)

В статье идет речь о понятии здоровьесберегающего подхода в образовательной среде в контексте социального взаимодействия. Применительно к музыкантам автор рассматривает три компонента, на которых базируется данный превентивный подход – физическое, психическое и духовно-нравственное здоровье, анализирует необходимость его внедрения как универсального методологического принципа. В статье рассматривается поликультурный синтез фактологического, лингвистического и ценностного элементов, на которой основывается социальная коммуникация в образовательной среде, что позволяет развивать готовность действовать в непредвиденных ситуациях, пересекать ценности различных культур, продуктивно работать с коллективом. Автор привлекает внимание к проблемам возрастной психологии, с которой сталкиваются педагоги и родители учащихся, рассматривает социальный портрет современного «отчужденного» человека, а также рассказывает о путях развития здоровьесберегающего подхода за рубежом.

Ключевые слова: здоровьесбережение, образование, социальная коммуникация, музыкальная среда, стресс, агрессия, продуктивная совместная деятельность, атмосфера позитивности и конструктивности.

Понятие «здоровьесбережение» применительно к образовательной среде на сегодняшний день трактуется неоднозначно. Многие исследователи и педагоги придерживаются мнения, что данное понятие применимо лишь к области медицины – в силу его привычного, наиболее выраженного психофизиологического аспекта, а для некоторых оно и вовсе сводится лишь к сложным тинейджером, учащимся с ограниченными возможностями,

санитарно-гигиенических мероприятиям, рациональному питанию, занятиям по скайпу. Тем не менее, сегодня это понятие все прочнее входит в обиход научно-образовательного сообщества, и мы все чаще можем слышать такие словосочетания, как «здоровьесберегающая педагогика», «здоровьесберегающие образовательные технологии», «здоровьесберегающий подход» (отметим, что пока они чаще всего используются в рамках школь-

ной образовательной среды). Данные понятия охватывают триединство физического, психического и духовно-нравственного здоровья. При этом психический компонент связан с состоянием душевного комфорта, которое связано с биологическими / социальными потребностями и возможностью их удовлетворения и которое влияет на адекватность поведенческих реакций. Духовно-нравственный компонент связан с мотивацией, системой ценностей, установок и мотивов поведения человека в социуме.

Не выступая в качестве основной цели образовательного процесса, здоровьесбережение, однако, является его задачей, способствующей эффективному достижению данной цели. Здоровьесберегающая педагогика рассматривается как «система, создающая максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.)» [1]. Данная система включает в себя учет особенностей возрастного развития учащихся (память, мышление, работоспособность, склонность к определенным эмоциональным состояниям и т. д.) и разработку соответствующей образовательной стратегии, создание благоприятного психологического климата при реализации учебного процесса, а также регулярное использование данных мониторинга состояния здоровья учащихся и педагогов.

Здоровьесберегающие/формирующие технологии осуществляются на основе личностно-развивающих ситуаций и включают в себя условия обучения в образовательном учреждении (адекватность требований, методик обучения и воспитания, отсутствие стресса), рациональную организацию учебного процесса в соответствии с возрастными, гендерными, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями, соответствие учебной и физической нагрузки возможностям обучающегося, а также рационально организованный двигательный режим (если речь идет об учащихся школ). Следует подчеркнуть, что рассмотрение здоровьесбережения как концепта не предполагает выделения отдельной технологии – речь идет о неотъемлемом компоненте любой педагогической технологии – по сути, о её качественной характеристике. Здоровьесберегающие технологии представляют собой методы и программы, направленные на воспитание у учащихся культуры здоровья, формирования представления о здоровье как ценности [1].

В данной работе мы рассмотрим исследуемую проблему в контексте системы дополнительного, среднего и высшего музыкального образования, поскольку профессиональное здоровье музыканта подразумевает не только уровень качества его жизни, но и его исполнительской и педагогической деятельности. Помимо профилактики профессиональных заболеваний; профилактики перенапряжения исполнительского аппарата и оптимизации его работы; улучшения работы исполнительского внимания и памяти; реабилитации после травм, долгих перерывов в исполнительской деятельности, неуспешных выступлений, профессиональное здоровье музыканта включает себя физическую, психологическую и духовную работу по преодолению стресса, сценического волнения, по формированию стрессоустойчивости, готовности к выступлению; психологическую адаптацию к смене профессии (в результате травмы или смены жизненных установок); готовность к эффективной социальной коммуникации (разрешение конфликтов в профессиональной музыкальной среде; направленность на продуктивную совместную деятельность и т. д.).

В рамках физического здоровья музыканты чаще всего сталкиваются с заболеваниями опорно-двигательной, костно-мышечной, сердечно-сосудистой, нервной систем, с заболеваниями кожи, желудочно-кишечного тракта, а также ухудшением слуха и зрения [2]. Причем заболевания нередко прогрессируют у обучающихся в уже среднем и высшем звеньях образовательной системы. Психологический аспект здоровья подразумевает проблемы, связанные с отсутствием стрессоустойчивости, со страхом сцены, эмоциональной зажатостью, неуверенным, безразличным или вызывающим поведением, а также с физическими проявлениями эмоциональной нестабильности (проблемы с желудочно-кишечным трактом, головные боли/головокружения, состояние тревожности/паники, носовые кровотечения, временное ухудшение зрения и т. д.). Очевидно, что вышеуказанные проблемы не могут не сказаться и на исполнительской стороне музыкальной деятельности.

Рассмотрим в качестве примера результаты научных исследований, которые в 2017–2018 проводила студентка кафедры музыкальной педагогики Российской академии музыки имени

Гнесиных Д.А. Султанова. Они были связаны с внедрением здоровьесберегающего подхода в организацию обучения учащихся 6–8 лет предмету «хоровое пение» в детских музыкальных школах. По результатам разработанного ею опросника для педагогов выявилось следующее: 55% педагогов не считают, что вопрос уделения на уроке времени физическому и эмоциональному состоянию детей заслуживает внимания и лишь 30% ответили утвердительно; 37% опрошенных никогда не разнообразят занятия с целью дать детям возможность чувствовать себя комфортно (передышки, разминки, игры и т. д.) по сравнению с 27% педагогов, которые занимаются этим постоянно; 30% респондентов оставляют нерешенной проблему, связанную с внимательным подходом к пожеланиям детей; 30% не анализируют нежелание/резкое отторжение ребенка от занятий. 35% педагогов не настраивают учащихся эмоционально к выходу на сцену и не помогают им справиться со страхом, 47% делают это лишь в физическом плане. Приобщают родителей к помощи в творческой деятельности ребенка 28% педагогов. 71% специально не работают над тем, чтобы создать атмосферу дружелюбия и уважения между детьми. «Круглые столы» со своими коллегами по организации уроков, концертов и т. д. проводят лишь 8%.

Аналогичный опрос среди родителей показал следующее: 62% не заостряют свое внимание на желании ребенка или его отсутствии заниматься хоровым пением. Из 60% респондентов, признавшихся, что вообще не участвуют в творческой жизни своего ребенка (присутствие на концертах, конкурсах, творческих вечерах; помощь в подготовке к культурным мероприятиям), 49% обьяснили это отсутствием возможности (нет времени, по состоянию здоровья и т. д.), 11% – отсутствием желания. 53% родителей ответили, что ребенок часто жалуется на педагога (последний повышает голос, ведет себя грубо физически (хватает за руку, лицо; кидает предметы, топает ногами и т. д.)), унижает при всем коллективе (обижает, обзывает, давит на «больные» места). 40% родителей не обращают внимания на подавленное состояние ребенка после хорового занятия или не пытаются его понять. 65% опрошенных признались, что собственное желание ребенка не было основным критерием выбора данного предмета.

В 2016–2018 годах аспирантка РАМ им. Гнесиных А.И. Махова проводила научное исследование, связанное с формированием исполнительских умений флейтистов-старшеклассников в системе дополнительного образования. Одним из объектов ее исследования была исполнительская коммуникация и требуемая от педагога психологическая подготовка учащегося к концертному выступлению (формирование стрессоустойчивости, коррекция сценического поведения и проч.). Опросы показали, что 80% учащихся старших классов детских музыкальных школ и детских школ искусств (12–15 лет) никогда не посещали семинары, мастер-классы, а также занятия, на которых бы их учили надлежащим образом реагировать на стресс связанный с конкурсными/концертными выступлениями (22% из них не считают это нужным в принципе).

Оба исследователя, которые, к слову сказать, имеют опыт преподавания в системе дополнительного музыкального образования, приходят к неутешительному выводу, что ни педагоги, ни родители в подавляющем большинстве не учитывают такой фактор, как возрастные особенности учащихся, к которым относятся, в том числе, демонстрация «взрослости», страхи, упрямство, жестокость, гнев, соперничество (в скрытой и явной форме) и т. д. Не учитываются физические и психологические проблемы, с которыми встречаются педагоги и родители ученика соответствующего возраста (начиная с быстрой утомляемости, повышенной плаксивости, неспособности концентрироваться в течение определенного времени и заканчивая желанием делать по-своему, манипуляцией взрослыми и т. д.). Не подвергаются тщательному анализу объективные и субъективные факторы, вызывающие данные проблемы (к первым относятся, например, повышенный уровень агрессии в обществе, доминирование виртуальной реальности в жизни человека, процесс отстранения личности, упрощение мышления; ко вторым – учебные перегрузки, равнодушие/жестокость педагога, негативная семейная обстановка, недостаточное участие родителей в учебной и творческой жизни ребенка, недостаток понимания, нехватка друзей, а также личностные качества и темперамент самого ребенка и т. д.).

Исследования, проведенные среди педагогов, родителей и учащихся показывают, что существует недостаточное внимание к самой идее здоровьесберегающего (или понимание ее) как со стороны педагогов, так и родителей. Однако ситуация на сегодняшний день такова, что невысокая степень взаимодействия

между ними, как и степень понимания важности данного подхода для образовательного процесса, может отрицательно сказаться на психологическом, физическом и духовно-нравственном здоровье детей. Если вовремя не учитывать характерные возрастные особенности, то проблемы в большинстве случаев не решаются сами и «перекочевывают» в другой возрастной квадрат (среди студентов ссузов и вузов сегодня все больше инфантильных людей со своеобразным синдромом позднего взросления, или затянувшегося детства (названный американским психологом Д. Кайли в книге «Мужчины, которые не стали взрослыми» синдромом Питера Пэна). Продолжающееся нарушение традиционных сценариев социализации, выражающихся в нарастании чувства одиночества, депрессии, озлобленности, нежелании брать на себя ответственность и т.д. ведет у повзрослевшего индивида к более глубоким психологическим, духовно-нравственным и физическим последствиям, поскольку социокультурная среда оказывает серьезное воздействие на здоровье любого человека, в том числе, музыканта. Сегодня распространен определенный тип индивидуума (как среди взрослых, так и детей) – «человек отчужденный», характерными чертами которого являются упрощение мышления, одномерность, «упрощенная» система ценностей, вулгаризированная модель коммуникации, языковой минимализм, потеря способности к выстраиванию логических связей. Портрет нередко дополняется такими качествами, как эгоцентризм, самонадеянность, бесцеремонность, агрессия, нетерпимость, апатия, равнодушие и т.д. Это соответствующим образом сказывается и на исполнительской культуре музыканта, которая представляет собой неотъемлемую часть общей культуры мышления и поведения. Цепочка «слушать-реагировать» подвергается искажениям, препятствуя развитию ценностного диалогического мышления, творческой деятельности (в том числе, групповой), интеллигентному поведению (общему и сценическому), а также достижению правильного сценического самочувствия. Рассмотрим несколько примеров.

Так, опрос, проведенный преподавателем Российской академии музыки И.Н. Авалиани на одном из джазовых форумов, показал, что наибольшее раздражение публики по отношению к исполнителям вызывает то, что они: не умеют двигаться; натянуто, неестественно улыбаются; испытывают страх перед публикой; делают «вычурные телодвижения», закатывают глаза; проявляют неискренность; красуются собой, «тараша глаза»; манерно кривляются; демонстрируют «пофигизм» и неуверенность в себе; притопывают ногой; нервно постукивают пальцами по микрофону; жуют жвачку; шутят по-дилетантски; скучают на сцене; работают без настроения [3].

Известный джазовый пианист и педагог В.А. Гроховский, наблюдая на мастер-классе за процессом коллективной импровизации российских студентов, сделал выводы о качестве и манере их игры, отметив, что исполнители выражают мысли «обыденно и примитивно» (что подчас делает их музыкальную речь похожей на жалобу на жизнь); не дослушивают и перебивают друг друга; не выражают интереса ни к музыкальной беседе, ни к творческому единению и взаимодействию. Гроховский подчеркнул, что такой музыкальный настрой, к сожалению, представляет собой тенденцию.

Автор данной статьи в течение нескольких лет собирала материалы, связанные с здоровьесберегающими / формирующими технологиями, в том числе, работая в качестве перемещающегося на мастер-классах музыкантов из России и из других стран. Обобщенный опыт переводческой деятельности и результаты опросов среди педагогов и студентов позволили сделать определенные выводы:

1) зарубежные преподаватели доброжелательны, улыбаются и не выходят из себя (это очень озадачивает и раздражает многих студентов и педагогов, которые считают, что «все время улыбающийся человек не может быть искренним»);

2) прослушав студента, зарубежные гости сначала обязательно хвалят его, благодарят педагога по специальности, который «воспитал такого способного ученика» и только затем осторожно добавляют: «Знаете, только есть небольшая деталь (нюанс и т.д.), которую хотелось бы...»;

3) никогда не строят фразы с глаголом «должен» (must), когда речь идет о необходимости сыграть что-либо иначе. Обычно используется более мягкая конструкция с глаголом «следует, стоит» (should) и озвучивают ее в форме предложения («Не хотите (не хотели бы) попробовать сыграть это вот таким образом?» (Would you like to play it this way?)), предположения («А что, если...» (What if, What do you think about...)), приглаше-

ния к совместным действиям «Давайте попробуем» (Let's try to let's do ...) или вопроса (Вы никогда не пробовали/не пытались сыграть это вот так? (Have you ever played it this way?). 4) Ссылаясь на себя предпочитают сослагательное наклонение «В этом месте я бы...», для «верности» часто добавляя вводные слова «пожалуй», «возможно», «вероятно», «может быть» («rather», «perhaps», «probably», «likely», «possibly», «may be») и др. Такой подход сразу исключает в педагогической беседе ощущение учительской диктатуры, автоматически заставляющей студента психологически и физически зажиматься, «закрывать», «уходить в глухую оборону», варьируясь в своих формах от конформизма до хамства. (Сравним с распространенной манерой российских педагогов: «А ну-ка сыграй мне вот так...», «У тебя что, рук/глаз/ушей нет?») или «Нет, это куда не годится!»).

4) перед тем как прикоснуться к студенту, чтобы наглядно что-либо показать, всегда спрашивают, можно ли это сделать (кстати, если в Северной Корее педагог даже слегка дотронется до маленького ученика, он сразу потеряет работу);

6) подбадривают играющего, даже если у того ничего не получается;

7) несколько раз во время занятий подчеркивают, что «это всего лишь рекомендация (другой взгляд на проблему) и выполнять ее совершенно необязательно», тем самым демонстрируя свое уважение к педагогу по специальности, у которого учится студент.

На своих лекциях и мастер-классах профессор колумбийского университета «Сограс», директор и профессор «Unimúsica» Пилар Лейва (Pilar Leyva) объясняет и показывает российским преподавателям и студентам на практике, что такое биомеханический метод пианистического исполнительства. Данный метод, являясь превентивным, помогает научиться пианистам жить без мысли о том, что боли и заболевания опорно-двигательного аппарата – «неизбежное зло», предлагающееся к их профессии. Верная последовательница чилийского пианиста и педагога Клаудио Аррау, она продолжила его исследования и существенно обогатила своим видением его музыкально-философский взгляд на фортепианное исполнительство. Метод включает круг таких вопросов, как: оптимальное расстояние от сидящего на стуле пианиста до фортепиано; положение тела/позиции исполнителя; правильные движения для избегания зажимов; удобная аппликатура; распределение веса тела/рук; правильное дыхание; связь звука, выразительности исполнения, творческой энергии и физических движений пианиста; роль движений в интерпретации смыслов произведения, в эстетике исполнительской коммуникации. Рассматривая нейронную связь тела и мозга, П. Лейва, в частности, проводит мысль о том, что даже самая блестящая музыкальная идея не выйдет «живой-здоровой» из-под пальцев пианиста, зажатого физически или эмоционально.

В лекциях немецкого врача, флейтиста, ведущего исследователя в области нейрофизиологии и нейробиологии музыкантов, профессора Ганноверской Высшей школы музыки и театра, директора Института физиологии и медицины музыкантов Эккарта Альтенмюллера (Eckart Altenmüller) большое внимание всегда уделяется проблеме стресса, в целом, и сценического волнения, в частности. Профессор приводит большое количество примеров, как можно избежать возможных проблем, чтобы во время выступления оставаться в необходимой исполнительской «зоне позитивного стресса». Так, можно заранее узнать, какова акустика площадки; имеется ли на месте вашего выступления кондиционер; есть ли рядом церковь и не будет ли там во время вашего концерта проходить церковных праздник, сопровождающийся звоном колоколов и т.д. Отдельное время посвящается ментальным практикам, дающим возможность готовиться к выступлению мысленно и без инструмента. Э. Альтенмюллер просит присутствовавших не сбрасывать со счетов и фактор подсознательных желаний/нежеланий, когда все неочевидные причины сводятся к тому, что будущий музыкант с детства «молча» не хочет заниматься своей профессией, но боится перечить возлагающей на него большие надежды родне. В конечном счете, это часто приводит в физическим травмам и заболеваниям – организм начинает выполнять подсознательные «запросы» своего хозяина.

Атмосфера позитивности и конструктивности на такого рода лекциях и мастер-классах способствует тому, что студенты избавляются от неуверенности и зажимов, творчески переосмысливают отношение к своей профессии, учатся иначе общаться, дополняют свой взгляд на мир новыми ценностными смыслами, а главное, получают практические, жизненные советы и часто – неожиданно простые ответы на сложные вопросы. Эффектив-

ность результатов таких мастер-классов и занятий показывает, что именно в такой ненавязчиво-познавательной форме диалога и должна осуществляться практика здоровьесбережения. Сегодня за рубежом функционируют многочисленные центры, где занимаются здоровьем музыкантов, например, Департамент музыки во Фресно (США), Ассоциация здоровья музыкантов в Нэшвилле (США), центр в Северо-восточном университете Иллинойса (США), Центр Музыкального Исполнительства и здоровья в Торонто (Канада), Институт физиологии и медицины музыкантов в Ганновере (Германия), Центр здоровья музыкантов при Детмольдской высшей школе музыки (Германия) и т.д. С каждым годом в международном масштабе возрастает количество музыкальных образовательных учреждений, в которых в различных формах присутствуют многообразные превентивные здоровьесберегающие технологии, включающие телесно-ориентированные методы; техники, помогающие избежать зажатости, зажимов (речевого, опорно-двигательного аппарата, а также эмоционального характера); ментальные техники [4].

В нашей стране все чаще проводятся зарубежные мастер-классы музыкантов и педагогов, практикующих здоровьесберегающий подход, можно ознакомиться с русскоязычной медицинской, научно-образовательной и психологической литературой, а можно проследить «точечное» появление соответствующих организаций. Примером служит Центр поддержки профессионального здоровья музыкантов Полины Осетинской (Москва), где проводятся тренинги, мастер-классы и консультации для педагогов и музыкальных исполнителей. Перечислим некоторые из них: «Группа по сценической психологии и саморегуляции», Мастер-класс Генриетты Гартнер «Тело пианиста», представляющий собой «интегрированный курс развития и повышения эмоционального и физиологического комфорта аппарата музыканта», «Мастерская уверенности для подростков», включающий такие темы, как «Я и Другие», «Мои роли и внутренние персонажи», «Сцена и уверенность. Релаксация и концентрация», «Умение брать и давать. Баланс», «Мои цели и ценности. Ради чего я готов на усилия?». Центр объединяет «специалистов, работающих на пересечении медицины, психологии, педагогики и музыкально-исполнительской практики», чтобы «дать достаточно полную картину профессиональной проблематики» [5].

Таким образом, в современном российском музыкальном образовании тема здоровьесберегающего подхода к деятельности музыкантов и учащихся музыкальных специальностей, в целом, до сих пор не получила должного развития. Здоровьесберегающий подход в образовании рассматривается нами как неотъемлемая часть биосоциального процесса адаптации учащегося к образовательной среде, направленного на обеспе-

чение правильной жизнедеятельности и позитивного развития его личности. Будучи превентивно-просветительским по сути, данный подход выступает как универсальный методологический принцип, определяющий педагогическое содержание, организационные формы (классный/внеклассный; аудиторный/внеаудиторный, методы (групповой, индивидуальный, игровой), приемы (игры, упражнения и т. д.) и средства (от международных медиаресурсов до игрового реквизита для выполнения различных упражнений и других заданий) во всех звеньях музыкального образования. Данный подход включает в себя физический, психический и духовно-нравственный аспекты и предполагает:

А) в рамках системы дополнительного образования: 1) наличие в образовательных программах комплекса рекомендаций для педагогов по осуществлению профессиональной деятельности, нацеленной на профилактику всех трех аспектов здоровья детей; проведение на соответствующие темы лекций, «круглых столов», конференций для педагогов; 2) использование и разработку разнообразных упражнений и заданий для детей; 3) взаимодействие триады «педагог-учащийся-родитель» на основе конструктивного и позитивного мышления и социальной/исполнительской коммуникации;

Б) в рамках системы среднего и высшего образования: 1) применение в учебном процессе теоретических материалов и практических заданий, связанных с профилактикой перенапряжения исполнительского аппарата, с улучшением внимания и памяти, с готовностью к исполнительской деятельности, развитием стрессоустойчивости; 2) проведение с педагогами и студентами лекций, мастер-классов, семинаров, связанных с применением данного подхода; 3) взаимодействие педагога и студента на основе позитивного и конструктивного мышления и социальной/исполнительской коммуникации.

В рамках здоровьесберегающего подхода в образовании социальное взаимодействие опирается на поликультурный синтез фактологического, лингвистического и ценностного элементов [6, с. 39], позволяющий развивать готовность действовать в непредвиденных ситуациях, учитывать «культурные, социальные, этнические и конфессиональные интересы разных людей; способность принимать ценности иных культур, преодолевать культурные стереотипы; умение работать с иноязычной аудиторией, в международных командах; транслировать идеи, знания, опыт в социокультурном пространстве» [7, с. 17], т. е. пересекать в реальном жизненном процессе свою и другую культуры. Только тогда, когда культура здоровья станет объектом образовательной политики независимо от направленности учебного заведения, общество сможет рассчитывать на поступательное развитие в условиях здоровой социокультурной среды.

Библиографический список

1. *Здоровьесберегающее образование. Принципы здоровьесберегающей педагогики*. Available at: http://www.zpzr.ru/healthcare_education/4170.html
2. Zuskin E. Health problems in musicians – a review. *Acta Dermatovenereologica Croatica*. 2005; № 13 (4): 247 – 251.
3. Авалиани И.Н. *Психологические проблемы музыканта на сцене*. Available at: [comhttp://www.drumspeech.com/articles.php?id=582](http://www.drumspeech.com/articles.php?id=582)
4. Zander M. Health promotion and prevention in higher music education: results of a longitudinal study. Zander M., Voltmer E., Spahn C. *Medical Problems of Performing Artists*. 2010; № (2): 54 – 65.
5. *Центр поддержки профессионального здоровья музыкантов Полины Осетинской*. Available at: <https://www.facebook.com/zentr.poliny.osetinskoj>
6. Бакланов К.В. Борисова Е.Н. Роль профессионально направленного иноязычного обучения будущего музыканта-педагога. *Среднее профессиональное образование*. 2012; № 11; 38 – 39.
7. Борисова Е.Н. Модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих педагогов-музыкантов. *Педагогическое образование и наука*. 2011; 9: 16 – 19.
8. Борисова Е.Н. Анализ практики педагогического обеспечения формирования профессионально ориентированных иноязычных компетенций студентов музыкальных специальностей. *Мир образования – образование в мире*. 2014; 3: 222 – 229.

References

1. *Zdorov'esberegayuschee obrazovanie. Principy zdorov'esberegayuschej pedagogiki*. Available at: http://www.zpzr.ru/healthcare_education/4170.html
2. Zuskin E. Health problems in musicians – a review. *Acta Dermatovenereologica Croatica*. 2005; № 13 (4): 247 – 251.
3. Availiani I.N. *Psihologicheskie problemy muzykanta na scene*. Available at: [comhttp://www.drumspeech.com/articles.php?id=582](http://www.drumspeech.com/articles.php?id=582)
4. Zander M. Health promotion and prevention in higher music education: results of a longitudinal study. Zander M., Voltmer E., Spahn C. *Medical Problems of Performing Artists*. 2010; № (2): 54 – 65.
5. *Centr podderzhki professional'nogo zdorov'ya muzykantov Poliny Osetinskoj*. Available at: <https://www.facebook.com/zentr.poliny.osetinskoj>
6. Baklanov K.V. Borisova E.N. Rol' professional'no napravlenno go inoyazychnogo obucheniya buduschego muzykanta-pedagoga. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2012; № 11; 38 – 39.
7. Borisova E.N. Model' formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii buduschih pedagogov-muzykantov. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2011; 9: 16 – 19.
8. Borisova E.N. Analiz praktiki pedagogicheskogo obespecheniya formirovaniya professional'no orientirovannyh inoyazychnyh kompetencij studentov muzykal'nyh special'nostej. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; 3: 222 – 229.

Статья поступила в редакцию 07.04.18

УДК 378

Borlakova H.M., postgraduate, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Cherkessk, Russia),
E-mail: borlakova92@mail.ru

THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE AS THE MAIN CONDITION OF IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF GRADUATES. The article deals with the basic conditions of professional activity of undergraduates. Special attention is paid to the formation of professional competence. The research is based on the analysis of scientific literature and reveals that the competence of a graduate student is presented as a willingness of a graduate to show the qualities formed in the process of education for professional activities. The paper considers approaches to professional competence of such authors as Troitskaya I. I., Verbitsky A. A. Bolotov V. A. and others. The article focuses on the conditions of formation of professional competences. Motivation and personal qualities of a graduate student are considered as necessary conditions for professional competence development.

Key words: professional competence, graduate, and professional activities, learning outcomes, knowledge, skills.

Х.М. Борлакова, аспирант, ФГБОУ ВО Карачаево-Черкесский Государственный Университет им. У.Д. Алиева,
г. Черкесск, E-mail: borlakova92@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ

В статье рассматриваются основные условия осуществления профессиональной деятельности магистрантов. Особое внимание уделяется формированию профессиональной компетенции. На основе анализа научной литературы компетентность магистранта представляется, как готовность выпускника высшей школы проявить качества, сформированные в процессе получения образования для ведения профессиональной деятельности. В данной работе рассмотрены подходы к профессиональной компетенции таких авторов, как И.И. Троицкая, А.А. Вербицкий В.А. Болотов и др. В статье уделяется внимание условиям формирования профессиональных компетенций. Мотивация и личностные качества магистранта рассматриваются как необходимые условия проявления профессиональных компетенций.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, магистрант, профессиональная деятельность, результаты обучения, знания, умения.

Современная система профессионального образования ориентирована на повышение качества профессиональной деятельности магистранта, что является неотъемлемой частью формирования профессиональных компетенций. Образовательная система во всем мире ориентирована на улучшение профессиональных качеств выпускников. В 1996 году на симпозиуме по программе Совета Европы была отмечена роль формирования профессиональных компетенций. Следовательно, перед высшей школой поставлена цель подготовить специалиста к успешной профессиональной деятельности, путем формирования профессиональных компетенций.

По мнению И.И. Троицкой, компетентностно-ориентированный подход в профессиональном образовании позволяет отойти от ориентации воспроизводства знаний и придает огромное значение их практическому применению. Данный подход позволяет связать цели образования с их практическим применением и ориентирует профессиональную деятельность на разнообразие профессиональных ситуаций [1].

Вербицкий А.А. отмечает высокие требования к выпускникам высшей школы, в связи с чем остаются актуальными проблемы подготовки к профессиональной деятельности и всестороннего развития профессиональных качеств выпускников высшей школы. Неотъемлемой частью формирования профессиональных компетенций является улучшение процесса профессионального становления [2]. Создание условий профессионального образования формирует профессиональную компетентность магистрантов.

Болотов В.А. отмечает, что основными результатами обучения можно назвать компетенции, которые использует во время своей практической деятельности выпускник высшей школы. Этим обусловлен компетентностный подход к образованию, где особое внимание уделяется профессиональной компетентности магистрантов [3].

По мнению А.В. Хуторского, компетенция – это относящиеся к определенным процессам, необходимые для продуктивной деятельности взаимосвязанные качества присущие личности. Под взаимосвязанными качествами автор подразумевает такие качества, как знания умения и навыки способов деятельности [4].

Компетентность А.В. Баранников рассматривает как результат образовательной и познавательной деятельности. Как способность, которая базируется на приобретаемых знаниях [5].

И.А. Зимняя разграничивает понятия «компетентность» и «компетенция». Под компетентностью ученый подразумевает совокупность знаний, умений и навыков, которые основывают-

ся на умственном развитии и жизненном опыте. А компетенцию рассматривает как потенциал или резерв, который еще не был использован на практике [6].

Компетентность магистранта представляет собой готовность выпускника высшей школы проявить качества, сформированные в процессе получения образования для ведения профессиональной деятельности. Необходимыми условиями проявления профессиональных компетенций являются мотивация магистранта и его личностные качества. Подтвержденная способность применять общенаучный материал, умения, опыт и личностные качества в профессиональной и научных областях является компетенцией. Иными словами, умение выпускника применять свой научный потенциал в профессиональной деятельности.

Формирование профессиональной компетенции магистрантов можно представить, как поэтапный процесс профессионально-личностного становления. Так как профессиональная компетенция формируется по мере приобретения магистрантами определенных знаний.

Для формирования профессиональных компетенций необходимо обеспечение уровня подготовки магистрантов, целенаправленное формирование развития и закрепление компетенций, создание эффективных дидактических систем.

Педагогическая наука для достижения практической направленности применяет формы и методы обучения, обеспечивающие интенсивное овладение основными компетенциями, способствующими более эффективному развитию личности. Для достижения профессиональной направленности важно организовать процесс усвоения прочных и действительных знаний и внести коррективы в формы контроля учебного труда магистрантов.

Профессиональная компетенция магистрантов обеспечивает адекватность выполнения профессиональной деятельности. Выпускник высшей школы должен уметь решать профессиональные задачи. По мнению И.А. Зимней, профессиональная компетентность – это интегральная характеристика выпускника, получившего высшую квалификацию, которая позволяет определять его как компетентного в своей области. Автор отмечает, что профессиональная компетентность – это личностное качество человека, определяемое на базе мыслительных способностей и личностных свойств [7].

По мнению Л.А. Ильиной, особое значение в профессиональной деятельности выпускников высшей школы имеет наличие профессиональных навыков, а также способность приобретать и развивать их [8].

В концепции Федеральной целевой программы развития образования компетентностный подход рассматривается как приоритетная ориентация на формирование компетенций, необходимых для инновационной деятельности выпускников высшей школы.

Г.Н. Подчалимова предполагает, что профессиональная компетенция включает в себя наличие «Я – концепции». Данная концепция предполагает формирование ответственного отношения и творческого подхода к профессиональной деятельности, а также интереса к освоению опережающих профессиональных знаний, умений и навыков, и формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности. «Я – концепция» включает в себя целеполагание и мотивацию формирования субъектности во время образовательной деятельности, также мотивирует формирование креативности в профессиональной деятельности. По мнению автора, необходима рефлексивная и операционная среда, которая обеспечивает глубокое овладение технологией непрерывного профессионального саморазвития и обеспечивает формирование созидательных способностей. Рефлексией данной образовательной среды являются степень и уровень обучаемости и продуктивность профессиональной деятельности [9].

По мнению В. Байденко, основной задачей профессионального образования является обновление системы на компетентностной основе путем усиления и сохранения практической направленности с сохранением фундаментальной направленности [10].

П. Образцов считает, что эффективная профессионально ориентированное обучение базируется на профессионально-ориентированных технологиях обучения, которые способствуют формированию у обучающихся значимых качеств для профессиональной деятельности. А также способствуют формированию знаний умений и навыков для качественного выполнения профессиональной деятельности по специальности [11].

Рассматривая инструменты интегративных процессов в системе образования Сидоров Ю.В. обращает внимание на содержание образования и отмечает, что структура содержания должна соответствовать профессиональным модулям образовательных программ, формируя профессиональные компетенции у обучающихся [12].

Таким образом, круг хорошо осведомленных вопросов, а также знания, умения и навыки, необходимые для выполнения профессиональной деятельности в определенной области, представляют профессиональную компетенцию магистранта. Известно, что компетентность в свою очередь складывается из компетенций и гораздо шире по своей структуре. Помимо знаний, умений и навыков компетентность включает в себя и сформированные качества, которые запрограммированы на выполнения профессиональной деятельности. Профессиональная компетенция — это способность использования сформированных знаний, умений и навыков в процессе профессиональной деятельности и самосовершенствование на основе накопленного опыта.

Библиографический список

1. Троицкая И.И. Компетентностный подход в профессиональной ориентации учащихся 8 – 9 классов на уроках дополнительного образования: методический аспект. *Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: труды международного сотрудничества*. Санкт-Петербург, 2011; Вып. 9: 729.
2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе. *Высшее образование в России*. 2006; № 11.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Размышления о педагогическом образовании *Педагогика*. 2007; № 9: 3 – 11; Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании. *Высшее образование в России*. 2006; № 1: 45 – 52.
4. Хуторской А.В. *Практикум по дидактике и современным методикам обучения*. Санкт-Петербург, 2004.
5. Баранников А.В. *Содержание общего образования: Компетентностный подход*. Москва: ГУ ВШЭ, 2002.
6. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? *Высшее образование сегодня*. 2006; № 8: 21 – 26.
7. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
8. Гагаринская Г.П., Ильина Л.А. и др. Формирование профессиональной компетентности как компонента подготовки менеджеров. *Устойчивое развитие вуза на основе стратегии повышения качества образовательного процесса*. Монография. Минск: БГУИР, 2007.
9. Подчалимова Г.Н. *Проектирование содержания дополнительного профессионального образования руководителей школ*. Москва, 2004.
10. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании. *Высшее образование в России*. 2006; 1: 45 – 52.
11. Образцов П. Новый тип обеспечения учебного процесса в вузе. *Высшее образование в России*. 2001; 6: 54 – 58.
12. Сидоров Ю.В. Формирование общих и профессиональных компетенций студентов в учреждении среднего профессионального образования. *Педагогическое образование в России*. 2012; 6.

References

1. Troickaya I.I. Kompetentnostnyj podhod v professional'noj orientacii uchashihsya 8 – 9 klassov na urokah dopolnitel'nogo obrazovaniya: metodicheskij aspekt. *Obrazovanie cherez vsyu zhizn': Nepreryynoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya: trudy mezhdunarodnogo sotrudnichestva*. Sankt-Peterburg, 2011; Vyp. 9: 729.
2. Verbitskij A.A. Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom podhode. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2006; № 11.
3. Bolotov V.A., Serikov V.V. Razmyshleniya o pedagogicheskom obrazovanii *Pedagogika*. 2007; № 9: 3 – 11; Bajdenko V. Kompetencii v professional'nom obrazovanii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2006; № 1: 45 – 52.
4. Hutorskoj A.V. *Praktikum po didaktike i sovremennym metodikam obucheniya*. Sankt-Peterburg, 2004.
5. Barannikov A.V. *Soderzhanie obshchego obrazovaniya: Kompetentnostnyj podhod*. Moskva: GU VSh'E, 2002.
6. Zimnyaya I.A. Kompetentnostnyj podhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennyh podhodov k problemam obrazovaniya? *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2006; № 8: 21 – 26.
7. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Avtorskaya versiya. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
8. Gagarinskaya G.P., Il'ina L.A. i dr. Formirovanie professional'noj kompetentnosti kak komponenta podgotovki menedzherov. *Ustojchivoe razvitiye vuza na osnove strategii povysheniya kachestva obrazovatel'nogo processa*. Monografiya. Minsk: BGUIR, 2007.
9. Podchalimova G.N. *Proektirovanie soderzhaniya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya rukovoditelej shkol*. Moskva, 2004.
10. Bajdenko V. Kompetencii v professional'nom obrazovanii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2006; 1: 45 – 52.
11. Obrazcov P. Novyj tip obespecheniya uchebnogo processa v vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2001; 6: 54 – 58.
12. Sidorov Yu.V. Formirovanie obshchih i professional'nyh kompetencij studentov v uchrezhdenii srednego professional'nogo obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012; 6.

Статья поступила в редакцию 21.03.18

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

MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF LEGAL EDUCATION OF STUDENTS: THEORY AND PRACTICE. The article substantiates relevance and importance of legal education and legal education of the younger generation in modern conditions of civil society and the development of the rule of law. The author considers methodological foundations of the organization of legal

education of students on the example of a general educational organization. The paper reveals possibilities of legal projects in the legal education of students, in particular, in the formation of legal ideology, legal culture and legal. The goal of legal education in modern school contains several distinctive features of the setting prior to the teachers, aimed at developing the students need to live according to the law. Changing and improving laws give rise to the need for continuous, dynamic research with law students.

Key words: legal state, legal education, legal training and education.

П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В научной статье обоснована актуальность и значимость правового обучения и правового воспитания подрастающего поколения в современных условиях создания гражданского общества и развития правового государства; рассмотрены методические основы организации правового образования учащихся на примере общеобразовательной организации; выявлены возможности правовых проектов в правовом образовании учащихся, в частности, в формировании правовой идеологии, правовой культуры и правомерного повеления. Осуществление цели правового образования в современной школе содержит несколько отличительных черт, устанавливающих перед преподавателями определенные проблемы, нацеленные на развитие у обучающихся необходимости жить согласно закону. Меняющиеся и улучшающиеся законы порождают потребность непрерывного, динамического исследования права с обучающимися.

Ключевые слова: правовое государство, правовое образование, правовое обучение и воспитание.

Правовое государство, которое включает определенный комплекс правовых черт, создает жизнь в мире на должном уровне, на новых принципах, основным из которых считается главенство права. Для того чтобы существовать по законам, следует не только понимать закон, однако и обладать способностью его использовать, и понимать результаты его нарушения как для личности в частности, так и для общества в целом. Школа, как общественные учреждения образования выполняет немаловажную роль, на этапе индивидуального развития обучающихся, вырабатывает правовую компетентность обучающихся, что делается главным шагом на пути к правовой личности [1]. При оценке места и значимости правового образования и обучения в школе в нынешнем периоде социального формирования предполагается отталкиваться из нужд подростков в получении знаний в сфере права; из заинтересованностей страны, сопряженных с обучением правовой культуры граждан; с потребности подвести итог и классифицировать преподавательский и методический опыт, собранный в сфере правового образования подростков [2]. При этом правовое образование обязано создаваться на признании принципа целостности воспитания и обучения. Правовые знания обязаны представлять не в свойстве самоцели, а требуемого средства обучения и формирования личности. Правовая культура личности проявляется в единстве правовых знаний, правильно отображающих законную реальность, психологического общественно нужного взаимоотношения к правовым явлениям и обоснованного поведения [3]. Правовое образование, создавая правовые установки подростков, дает возможность направлять их на выполнение и усиление правопорядка, подставляет основные принципы правовой воспитанности, содействует становлению правосознания, побуждающего человека к обоснованным поступкам и действиям.

Педагогическая концепция и практическая деятельность выделяют три подхода к правовому образованию: предметный, интегрированный, институциональный, которые демонстрируют что его неизбежными элементами, которые выступают в единстве и связи, считаются правовой порядок школы, правовые курсы (интегрированные в обществознание и автономные), внеурочная и внеклассная работа, также взаимосвязь педагогов с родителями.

Практическая деятельность МБОУ «Многопрофильный лицей № 9» г. Махачкалы реализуется посредством интеграции законного блока с обществознанием, системой внеурочной и внеклассной предметной деятельности и через формирование

правового поля ОУ. Следствием интеграции возможно охарактеризовать проект «Неделя правовых знаний», представляющий собой модель общешкольного мероприятия, привлекающего обширный круг обучающихся различных возрастных групп, содействующего включению их в специфичный непрерывный проект по исследованию основополагающих законов, направленных на эту возрастную категорию на основе принципов научности, доступности, актуальности исследуемых тем. Кроме того каждый месяц проходят Дни правовых знаний, в основе которых лежат беседы на ограниченные правовые проблемы, в соответствии с отраслями права и встречи с работниками правоохранительных организаций. Исследование концепции деятельности по правовому образованию дает возможность заявлять о том, что степень правовых знаний у обучающихся школы увеличивается, увеличивается сопоставление правовых знаний и поведения [4].

Не остаётся без внимания и правовое просвещение родителей, поскольку отношение к праву в семье, правовая компетентность родителей может помочь ребёнку понять значимость права в его жизни, развивает законопослушание, и напротив, «правовой беззаконие» в семье, правовой скептицизм родителей негативно воздействует на осмысление значимости права в жизни детей. Представляя пример жизни в обход закона либо в условия его нарушения, дети не воспринимают право как важную обществу, как его основу, сам может собственными делами и действиями также преступать закон. В подобной ситуации правовая оценка работы ребёнка колеблется в связи с домашним воспитанием. Непосредственно этот факт определил значимость правового просвещения родителей.

Таким образом, деятельность по правовому образованию делает упор на признание значения прав человека, подразумевая, в первую очередь, воспитание в человеке ощущения собственного достоинства, понимание собственных прав, способность их осуществить и защитить, уважение прав иных людей. Довольно продолжителен процесс осознания обучающимися жизненной значимости права, умения создавать правовые взаимоотношения, решать инциденты и споры правовыми средствами [5]. Правовая реальность, зачастую двойственная, субъективный опыт (в том числе и отрицательный) участия в правоотношениях, воздействие окружающей среды, дают возможность толковать правовые нюансы, инициируя недоверчивость к институту права в целом и к определенному субъекту правоприменения в частности. В подобных обстоятельствах нужна своевременная, квалифицированная консультативная деятельность педагогов.

Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. *Концептуальные положения развития правового образования учащихся. Право и образование*, Москва. 2012.
2. Певцова Е.А. *Теория и методика обучения праву*. Учебное пособие. Москва, 2003.
3. Кропанева Е.М. *Теория и методика обучения праву*. Учебное пособие. Екатеринбург, 2010.
4. Иванникова И.А. Концепция правовой культуры. *Правоведение*, 2008; 3: 12 – 16.
5. Гаджиева П.Д. Методические вопросы гражданско-правового воспитания подрастающего поколения. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 5 (66): 76 – 77.
6. Гаджиева П.Д. О возможностях всероссийской олимпиады школьников по праву в правовом воспитании школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 5 (66): 74 – 76.
7. Гаджиева П.Д. О вопросах совершенствования методики преподавания обществознания в школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 5 (66): 78 – 79.

References

1. Gadzhieva P.D. *Konceptual'nye polozheniya razvitiya pravovogo obrazovaniya uchastihisya. Pravo i obrazovanie*, Moskva. 2012.
2. Pevcova E.A. *Teoriya i metodika obucheniya pravu. Uchebnoe posobie*. Moskva, 2003.
3. Kropanova E.M. *Teoriya i metodika obucheniya pravu. Uchebnoe posobie*. Ekaterinburg, 2010.
4. Иванникова И.А. Концепция правовой культуры. *Pravovedenie*, 2008; 3: 12 – 16.
5. Gadzhieva P.D. Metodicheskie voprosy grazhdansko-pravovogo vospitaniya podrastayushego pokoleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 5 (66): 76 – 77.
6. Gadzhieva P.D. O vozmozhnostyah vserossijskoj olimpiady shkol'nikov po pravu v pravovom vospitanii shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 5 (66): 74 – 76.
7. Gadzhieva P.D. O voprosah sovershenstvovaniya metodiki prepodavaniya obschestvoznaniya v shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 5 (66): 78 – 79.

Статья поступила в редакцию 07.04.18

УДК 371

Dzhabrailov A.D., researcher, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),
E-mail: patimat-shahbanova@mail.ru

PEDAGOGICAL ASPECTS OF OPTIMIZING THE SYSTEM OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN SECONDARY PROFESSIONAL ORGANIZATIONS. The article is dedicated to an actual problem of psychological and pedagogical aspects of foreign language teaching of high school students. The role of innovative teaching of foreign language in high school in formation of cognitive independence of pupils is emphasized. The main condition of influence of creative speech-making activity on complex development of the personality is the environment promoting formation of cognitive independence as a basis of disclosure of all potential opportunities of the personality. The basics are that the speech means of a foreign language should be used for the purposes of intellectual development of students in the process of inseparable relationship with the development of learning speech functions.

Key words: psychological and pedagogical aspects of foreign language, speech-thinking activity, cognitive independence, motivation, innovation model, organizational and orientational component.

А.Д. Джабраилов, научный сотрудник каф. педагогики, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: patimat-shahbanova@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПТИМИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме психолого-педагогических аспектов обучения иностранному языку учащихся старших классов. Подчеркивается роль инновационного обучения иностранному языку в старшей школе в формировании познавательной самостоятельности учащихся. Основным условием воздействия творческой речемыслительной деятельности на комплексное развитие личности является среда, способствующая формированию познавательной самостоятельности, как основы раскрытия всех потенциальных возможностей личности. Суть заключается в том, что речевые средства иностранного языка необходимо использовать для целей интеллектуального развития учащихся в процессе неразрывной связи обучения с развитием речемыслительных функций.

Ключевые слова: иностранный язык, речемыслительная деятельность, познавательная самостоятельность, мотивация, учащиеся старших классов, инновационная модель.

Качество образования становится ключевой задачей педагогической науки в современном информационно насыщенном мире. Российское общество нуждается в широко образованных людях, с глубоким интеллектом, гибким мышлением, стратегической логикой, самостоятельностью.

В психолого-педагогической подготовке учащихся средних профессиональных организаций (СПО) развивающие цели иностранного языка играют немаловажную роль, так как они направлены на интеллектуальное развитие. В основу обучения иностранному языку заложены текстуально-переводные и текстуально-имитационные технологии, разработанные С.Ф. Шатиловым [1]. Однако на практике данные механизмы особо не действуют на учащегося как на субъекта познания, активно участвующего в речемыслительной деятельности. Как показывают исследования целью психолого-педагогической подготовки учащихся СПО является развитие свойств и качеств личности, которые способствуют становлению учебно-познавательной деятельности. Поэтому рассматривая различные технологии обучения иностранному языку, предстоит выяснить степень их развивающего действия на формирование интеллектуальной, мотивационной и эмоциональной сферы личности учащегося.

Однако ранее доминирующие механические приемы, такие как заучивание наизусть и подражание ориентированы к ведущей роли практически узких целей и не отвечают современным требованиям образования.

Практика обучения иностранному языку показывает, что формирование рецептивных умений речевой деятельности не подкрепленных практикой письма и устной речи недостаточно для воздействия на интеллектуальную сферу обучаемых и не способствует развивающим целям обучения.

На современном этапе объектом научного познания являются научно-практические способы стимулирования речемыслительной активности обучаемых средствами иностранного языка как учебного предмета (И.Л. Бим, Н.В. Гизатулина, Н.В. Дерунова), развитие мышления учащихся в процессе обучения иностранному языку (М.А. Давыдова, Н.П. Ерастов, Л.Г. Громова), разрабатываются речемыслительные задачи, направленные на активизацию коммуникативно-познавательной деятельности и развитие не только речи, но и интеллекта (О.И. Горбуненко, Н.В. Пустовалова, О.И. Сафроненко), специально рассматривается роль иностранного языка в образованности учащихся (Е.И. Пассов, В.А. Серебрякова и др.).

С учетом происходящих в настоящее время перемен в жизни общества и высшей школы основной задачей исследования явилось изучение состояния проблемы развития познавательной самостоятельности в психолого-педагогической теории и практике.

Проблема формирования познавательной самостоятельности занимала умы мыслителей и педагогов еще в начале XX века.

Основная задача, выдвинутая перед школой педагогом в начале XX века «научить учащихся умению добывать знания» соответствует принципам формирования познавательной самостоятельности в современном педагогическом образовании, так как «учащиеся при всей своей активности не могут успешно продвигаться в усвоении знаний, если они не владеют приемами умственного труда и познавательной деятельности».

В концепции К.Д. Ушинского прослеживается мысль, что самостоятельная работа, связанная с активной мыслительной

деятельностью, является «единственно прочным основанием всякого плодотворного учения» [2].

По мнению В.С. Ильина, в самостоятельной работе в максимальной степени активизируются процессы познавательной активности учащихся на уроках и во внеурочное время. Автор определяет рассматриваемый вид деятельности как средство повышения результативности процесса обучения обучаемых к самостоятельному расширению и углублению своих знаний [3].

С точки зрения И.А. Зимней познавательная самостоятельность эффективно формируется в процессе решения учебных задач. В процессе изучения иностранного языка каждый обучаемый должен достичь достаточно высокого уровня самостоятельности и активности, чтобы быть способным справляться с различными заданиями и обретать новые знания в процессе решения учебных задач [4].

Однако успешность формирования познавательной самостоятельности определяется не только ее удельным весом в учебном процессе, но также способами и методами ее организации, рациональным комбинированием с другими видами и формами работы на уроках по иностранному языку.

Анализ разных научных концепций показывает, что познавательная самостоятельность является личностным образованием, структура которой состоит из единства интеллектуальных и волевых характеристик обучаемого, которые позволяют овладевать общими и специальными знаниями, умениями и навыками, а также способами самостоятельного приобретения знаний.

Соответственно под формированием познавательной самостоятельности следует понимать интеграцию действий преподавателя и обучаемых, направленную на создание благоприятных условий развития познавательной самостоятельности и овладение приемами самостоятельной познавательной деятельности для активного применения их в учебно-познавательной деятельности.

Исходя из сущности и содержания познавательной самостоятельности, в основу обучения иностранному языку в современной школе положены идеи комплексного развития личности Л.В. Щерба, который показал развивающие возможности языковой подготовки в единстве мышления, воображения, памяти и речевой деятельности.

В концепции ученого привычные формы развития имитации и произвольного внимания дополнены целями формирования абстрактного мышления и увеличения интеллектуальной нагрузки учащихся на занятиях иностранного языка.

С психологической точки зрения В.С. Выготский сформулировал основные условия воздействия творческой речемыслительной деятельности на комплексное развитие личности, доказал необходимость среды, способствующей формированию новых целей развития интеллекта, как основы раскрытия всех потенциальных возможностей личности [5].

Опираясь на исследования ученых, нами выявлены теоретические предпосылки использования потенциальных возможностей психолого-педагогических условий для совершенствования обучения иностранному языку с целью формирования творческого мышления обучаемых. Суть заключается в том, что речевые средства иностранного языка необходимо использовать для целей интеллектуального развития учащихся в процессе неразрывной связи обучения с развитием речемыслительных функций.

В современной педагогической науке основные подходы к формированию познавательной самостоятельности в обучении иностранному языку подразумевают пересмотр целей развивающего воздействия языка на личность, направленных на поиск способов стимулирования речемыслительной активности учащихся в целенаправленной познавательной деятельности, в которых эффективно развиваются речь и интеллект.

Становится очевидным, что познавательную самостоятельность можно эффективно развивать как коммуникативно-познавательную активность учащихся средствами инновационного обучения языку.

Признавая ведущую позицию инновационных технологий в обучении иностранному языку, следует отметить, что они основаны на личностно-ориентированном подходе.

Технология инновационного обучения языку подразумевает создание коммуникативно-ориентированной атмосферы на уроках иностранного языка, которая способствует раскрытию личности учащегося, развитию его интеллекта, языкового мышления, формированию стремления и потребности использовать знания по иностранному языку на практике.

Инновационное взаимодействие активизирует коммуникативно-познавательную самостоятельность учащихся, преобразует их из объектов педагогического воздействия в главные субъекты познания, самостоятельно добывающих знания по иностранному языку. Кроме того, на занятиях, проводимых в интерактивном режиме, учитель перестает быть центральной фигурой.

В используемых индивидуальных, групповых формах работы в классе у учащихся формируется творческая самостоятельность в изучении языка на уровне их коммуникативных, интеллектуальных, эмоционально-волевых возможностей.

Познавательная самостоятельность в данном контексте понимается как единство внутренней готовности личности к деятельности и активное ее проявление, где самостоятельность личности характеризуется знаниями, умениями, навыками, которыми обладает личность, и ее отношением к процессу и результатам деятельности.

В последние годы в теоретической и практической методике большое внимание уделяется вопросам, связанным с использованием иностранного языка как инструмента общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова).

В диалоге культур на уроке иностранного языка возрастает активность личности в речевой деятельности, в которых успешно развивается межкультурная коммуникативная компетенция. Развитие активности создает необходимые предпосылки для развития самостоятельности, в то же время самостоятельность способствует активизации речемыслительных функций языкового общения. Умело организованное коммуникативно-познавательное взаимодействие учащихся на основе учебного материала может стать мощным фактором повышения эффективности учебной деятельности в целом [6].

Инновационные формы и методы имеют новые возможности, связанные с активизацией межличностного взаимодействия. В групповых и коллективных формах языковой деятельности на уроках иностранного языка у учащихся развивается разностороннее общение, в котором каждый учащийся имеет возможность проявить себя как самостоятельный и полноправный участник коммуникативного процесса.

Инновационная модель формирования познавательной самостоятельности имеет сложную структуру взаимодействий и взаимосвязей между учащимися. В ней обучение представлено как процесс свободного раскрытия личностных возможностей учащихся.

Модель основана на личностно-ориентированном подходе в достижении успеха в обучении с учетом умений, навыков и компетентности личности. В связи с этим в модели нами предполагаются четыре уровня освоения языка, дающие возможность совершенствоваться в обучении.

Лингвистический уровень, на котором отрабатываются произношение, лингвистические структуры, семантическое строение предложений и т. д.

Функциональный уровень, направленный на общение с носителями языка, просмотр фильмов, аудирование и т. д.

Контрольный уровень – мониторинг, связанный с конечным продуктом, т. е. тестирование готовых знаний, умений и навыков.

Практический уровень, подразумевающий реальное общение, переводы, поведение учащегося в иноязычной среде [7].

Организационно-ориентационная составляющая модели направлена на формирование у учащихся ценностного отношения к самостоятельной работе в освоении иностранного языка, фиксации их ценностных ориентиров и потребностей, определение мотивов приобретения навыков самостоятельной работы.

Данный компонент определен как двухуровневое образование в структуре модели подготовки учащихся к познавательной самостоятельности. Он состоит из организационной и ориентационной составляющих.

Организационная составляющая выполняет организационную, координационную, обучающую и воспитывающую функции, направленные на:

1. Планирование целей, определение конкретных задач для их достижения с учетом специфики иностранного языка.
2. Уточнение всех видов деятельности, которые необходимо осуществить для решения конкретных задач, направленных на достижение поставленных целей.
3. Организацию совместной деятельности на уроках и обеспечение согласованности всех действий учителя и учащихся,

позволяющих наиболее эффективно и оперативно достигать поставленных целей.

4. Усвоение когнитивных знаний по языку, формирование умений и навыков самостоятельной деятельности.

5. Формирование ценностного отношения к познавательной самостоятельности.

Оrientационная составляющая представлена познавательным интересом, который определяется образовательными целями и собственными мотивами учащегося. Формирование мотивации и ценностных ориентаций является ключевой задачей на подготовительном этапе организации самостоятельной работы. Познавательный интерес к когнитивным знаниям способствует возникновению устойчивой мотивации к овладению основами самостоятельной работы. Следовательно, учащимся необходимы устойчивые профессионально-ориентированные мотивы к изучению иностранного языка и четкие представления о самостоятельной работе. При наличии этих составляющих учащиеся будут нацелены к постоянному получению новых знаний, умений и формированию значимых личностных качеств и самосовершенствованию.

Применительно к процессу подготовки учащихся старших классов к самостоятельной работе целесообразно говорить о мотивации к познавательной активности, так как именно готовность к решению проблемных задач в незнакомых ситуациях является целью обучения иностранному языку.

Для реализации поставленной цели в организационно-ориентированной составляющей нами определена совокупность форм, методов и средств инновационной деятельности педагога и учащихся: консультации, семинары, практические занятия, самостоятельную работу внеаудиторную деятельность, интегрированные занятия и педагогическое сопровождение учащихся. Данные формы обучения построены на интеграционной основе, что позволяет эффективно формировать знания, навыки и приобрести опыт их применения в самостоятельной работе.

Прежде всего, необходимо отметить, что развитие самостоятельности происходит не естественным путем, а с помощью специальных приемов, заключающихся в создании особых ситуаций воздействия. Все активные методы преследуют одну цель: оказать социально-психологическое воздействие на личность, способствующее развитию и совершенствованию ее коммуникативной компетенции.

В качестве методов обучения мы использовали инновационные технологии: обучающие игры, воссоздающие реальную ситуацию; мозговой штурм, как вид коллективной мыслительной деятельности по поиску нестандартных путей решения как учебных, так и ситуационных задач; case-метод, позволяющий развивать способность к анализу ситуационных задач, проектный метод, направленный на поисковую, научно-исследовательскую, творческую деятельность и развитие аналитических способностей у учащихся.

Инновационные технологии используются в обучении иностранному языку с целью расширения образовательного кругозора, повышения познавательного интереса к изучению языка, развития потребности в участии в диалоге культур. У учеников есть возможности показать свои организаторские таланты, а также умение самостоятельно добывать знания, что является очень существенным моментом для организации процесса обучения в современной школе.

Успешность развивающих функций инновационной технологии обучения иностранному языку во многом зависит от того, как и в какой форме формируются у студентов речевые навыки и умения. Они составляют важное содержание учебной работы не только потому, что обеспечивают речевую деятельность, но и потому, что являются важным качеством речемыслительных процессов.

Применение инновационных методов обучения в формировании готовности к самостоятельной работе позволяет повысить

результативность обучения за счет увеличения объема рефлексивно-ориентированной информации и дает возможность приобрести неоценимый опыт решения задач практической направленности.

Анализ практического опыта использования проектного метода в обучении иностранному языку в экспериментальной школе № 36 г. Грозного показал, что в своей работе они стараются применять интерактивные формы обучения, которые способствуют поддержанию интереса у учащихся к иностранному языку, помогают вовлечь в иноязычную речевую деятельность всех школьников, повышают эффективность урока. С этой целью ими разработаны и применяются задания коммуникативно-познавательного характера. К решению коммуникативно-познавательных заданий учащиеся продвигаются в проектной деятельности через решение учебных заданий воспроизводящего характера. Приведём примеры поэтапного продвижения к конечной цели учащихся 10 класса по теме "My life".

На организационном этапе учитель разрабатывает план проектной работы и составляет систему коммуникативных упражнений, направленных на активизацию лексического и грамматического материала в рамках учебной темы, перед тем как начать обсуждение определённых вопросов.

Учащимся разъясняются цели, задачи и этапы познавательной деятельности по изучаемой теме. Предлагается широкий спектр проблемных, творческих, поисковых методов, ориентированных на четкий результат, значимый для каждого участника в разработке проекта.

Вводятся специальные речевые клише, способствующие формированию среды реального иноязычного общения, с которыми учащиеся готовят высказывания и реплики в диалоге. На ориентировочном этапе учитель проводит организационно-подготовительную работу с учащимися и подводит их к выполнению самостоятельной поисковой, творческой работы, направляет на определение проблемы, составляющей основу проекта и поиск путей её решения. С этой целью включаются в процесс обучения различные мультимедийные средства, опорный актуальный языковой материал, познавательные игры, создаются учебные ситуации общения с личностной направленностью, которые направлены на повышение стимула у учащихся к выполнению самостоятельной работы, поддержание интереса к изучению иностранного языка. Ученики в интенсивной форме отрабатывают данные речевые клише в пробных в полутворческих диалогах.

На процессуальном этапе учащиеся выбирают индивидуальные маршруты выполнения заданий по предложенной тематике. На данном этапе учитель ведет учет кратности обращений учащихся за консультационной помощью. Для защиты проектов учитель выделяет двоякий урок. Уровень развития познавательной самостоятельности выявляется по критериям и показателям, соответствующим компонентам интерактивной модели: соответствие тематики проекта; привлечение фактов из смежных областей знаний; сопоставление и сравнение событий, фактов из жизни людей разных национальностей и разных стран. Результатом творческих проектов явились ситуативные диалоги по выбранной ими теме, которые насыщены речевыми клише, также и дополнены репликами—объяснениями и т. д.

Результатом диалога, составленного на свободную тему, является развитие инициативной речи учащихся в полной независимости в речевом поведении от учителя.

Проведенный эксперимент выявил, что интерактивные средства обучения иностранному языку способствуют эффективному формированию познавательной самостоятельности учащихся старших классов на уроках иностранного языка. В то же время опыт показывает, что чем активнее протекает процесс говорения в разных ситуациях, тем лучше осваивается, закрепляется и активизируется основной языковой материал, в результате чего повышается мотивационная готовность учащихся к самостоятельному изучению иностранного языка.

Библиографический список

1. Сигал Л.М. Крупская о самостоятельности школьников в учебном процессе. *Учёные записки Куйбышевского государственного педагогического института*. Куйбышев, 1964; Вып. 46.
2. Шатилов С.Ф. *Методика обучения немецкому языку в средней школе*. Учебное пособие для студентов фак. и ин.-тов иностр. яз. Ленинград, 1977.
3. Ильин В.С. *Проблема воспитания потребности в знании у школьников*. Ростов-на-Дону, 1971.
4. Зимняя И.А. *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: книга для учителя*. 2-е изд. Москва, 1985.
5. Выготский В.С. Мышление и речь. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва. 1982; Т. 2.
6. Пассов Е.И. *Парадигма – концепция коммуникативного иноязычного образования, концепция развития индивидуальности в диалоге культур*. 5 – 11 классы. Москва, 2000.
7. Якиманская И.С. *Личностно-ориентированное обучение в современной школе*. Москва, 1996.

References

1. Sigal L.M. Krupskaya o samostoyatel'nosti shkol'nikov v uchebnom processe. *Uchenye zapiski Kujbyshevskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. Kujbyshev, 1964; Vyp. 46.
2. Shatilov S.F. *Metodika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole*. Uchebnoe posobie dlya studentov fak. i in.-tov inostr. yaz. Leningrad, 1977.
3. Il'in B.C. *Problema vospitaniya potrebnosti v znanii u shkol'nikov*. Rostov-na-Donu, 1971.
4. Zimnyaya I.A. *Psichologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke: kniga dlya uchitelya*. 2-e izd. Moskva, 1985.
5. Vygotskij V.S. *Myshlenie i rech'*. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva, 1982; T. 2.
6. Passov E.I. *Paradigma – koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya, koncepciya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur*. 5 – 11 klassy. Moskva, 2000.
7. Yakimanskaya I.S. *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole*. Moskva, 1996.

Статья поступила в редакцию 01.04.18

УДК 376.3

Yambu D.V., assisting teacher, Department of Theory and Methods of Language Education and Speech Therapy, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: darina.yambu@mail.ru

Kuzhuget Sh.Yu., Cand. of Sciences (Philology), Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: kuzhuget-sh@mail.ru

USE OF ILLUSTRATIVE-DIDACTIC MATERIAL FOR THE FORMATION OF THE TEMPORARY DICTIONARY IN CHILDREN OF THE SENIOR SCHOOL AGE WITH THE COMMON INSECURITY OF THE SPEECH OF THE III LEVEL. In this paper the authors consider possibilities of using illustrative-didactic material for the formation of a temporary dictionary in children of senior pre-school age with a general underdevelopment of speech level III. The readiness of the future teacher-speech therapist for pedagogical activity is also the result of his professional training in the process of studying at the university, and a condition for his successful upcoming activity. The aim of the work is to theoretically substantiate and experimentally prove the effectiveness of using illustrative-didactic material for the formation of a temporary dictionary, in children of senior preschool age with a general underdevelopment of speech level III.

Key words: general underdevelopment of speech, speech disorder, preschool children, dictionary, correctional work.

Д.В. Ямбу, ассистент каф. теории и методики языкового образования и логопедии Тувинского государственного университета, E-mail: darina.yambu@mail.ru

Ш.Ю. Кужугет, канд. филол. наук, доц. каф. теории и методики языкового образования и логопедии Тувинского государственного университета, г. Кызыл, E-mail: kuzhuget-sh@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЛЛЮСТРАТИВНО-ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

В данной работе рассматриваются возможности использования иллюстративно-дидактического материала для формирования временного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Готовность будущего учителя-логопеда к педагогической деятельности является и результатом его профессиональной подготовки в процессе обучения в вузе, и условием его успешной предстоящей деятельности. Цель работы: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем доказать эффективность использования иллюстративно-дидактического материала для формирования временного словаря, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, речевое нарушение, дошкольники, словарь, коррекционная работа.

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что количество детей с различными отклонениями в речевом развитии неуклонно растет. Это обосновывает необходимость сопровождения развития детей с речевыми нарушениями, оказания им своевременной специализированной, квалифицированной логопедической помощи, эффективность которой во многом зависит от профессиональной подготовки логопеда [1].

Одним из самых распространенных речевых нарушений является общее недоразвитие речи. Правильное понимание системы общего недоразвития речи причин, лежащих в его основе различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении [2].

Цель работы: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем доказать эффективность использования иллюстративно-дидактического материала для формирования временного словаря, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Правильное формирование словаря дошкольников служит средством полноценного общения и развития личности. Лексика как важнейшая часть языковой системы имеет огромное общеобразовательное и практическое значение. Богатство сформированного словаря дошкольников есть признак высокого развития речи. При нарушениях в процессе формирования словаря дошкольников, лексического запаса речь детей нельзя считать

достаточно развитой. Коррекция речевых нарушений вообще и в частности обогащение словарного запаса являются необходимым условием для развития коммуникативных умений детей. Так Л.С. Выготский отмечал: "Не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций у личности в целом, находится в непосредственной зависимости от речи".

При ОНР наблюдаются существенные отклонения количественной и качественной характеристики словарного запаса от нормы. Поэтому представляется очень важным исследованием особенностей лексической стороны речи. Результаты исследования позволят внести изменения и дополнения в коррекционную работу. Кроме этого, данные исследования будут определять подбор дидактического и речевого материала. В результате целенаправленной коррекционной работы будет повышаться эффективность коррекции лексического строя речи, а значит и ОНР в целом. Также, данное исследование позволит обогатить лексический запас и улучшить его качество у детей с ОНР.

Дети с ОНР III уровня имеют недостаточный словарный запас: допускают в речи лексические ошибки, плохо согласовывают слова в роде и падеже; с трудом овладевают связной речью; их звукопроизношение отстает от возрастной нормы. Неполноценная речевая деятельность в ряде случаев накладывает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и эффективно-волевой сферы.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы.

Несмотря на значительный количественный рост словарного запаса, специальное обследование лексических значений позволяет выявить ряд специфических недочетов: полное незнание значений ряда слов, неточное понимание и употребление ряда слов.

Среди лексических ошибок выделяются следующие:

- а) замена названия части предмета названием целого предмета (циферблат – “часы”, донышко – “чайник”);
- б) подмена названий профессий названиями действия (балерина – “тетя танцует”, певец – “дядя поет”);
- в) замена видовых понятий родовыми и наоборот (воробей – « птичка”, деревья – “елочки”);
- г) взаимозамещение признаков (высокий, широкий, длинный – “большой”, “короткий”, “маленький”).

Игра – основной вид деятельности дошкольника. У дошкольников не развито абстрактно-логическое мышление: оно носит наглядно-образный, а в отдельных случаях (при дефектах, отставании в развитии) и наглядно-действенный характер [3].

Предлагаемые наглядно-игровые средства дают возможность дошкольникам с ОНР III уровня, у которых не развито словесно-логическое мышление наглядно представить, конкретную ситуацию, необходимую для порождения определенного речевого высказывания. Содержания каждого наглядно-игрового средства способствует решению максимального количества образовательных и воспитательных задач, развитию всех высших психических функций (памяти, мышления, речи) [3].

Одним из эффективных средств формирования словаря детей дошкольного возраста в нашем исследовании выступают дидактические игры. Выполняя функцию средства обучения, дидактическая игра служит одним из основных средств развития речи детей. Она помогает усвоению, закреплению знаний. Использование дидактической игры повышает интерес детей к речи, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение речевого материала.

Основная особенность дидактических игр определена их названием: это игры обучающие. Они создаются взрослыми в целях воспитания и обучения детей. Но для играющих детей воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия, игровые правила.

Как отмечал А.Н. Леонтьев, дидактические игры относятся к “рубежным играм”, представляя собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они готовят. Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения [4].

Широко используются дидактические игры с игрушками. Игры проводятся с разной целью. В зависимости от того, какие слова уточняются и закрепляются, воспитатель подбирает игрушки. Обычно используют 2-3 игрушки, которые предварительно рассматриваются. В процессе рассматривания происходит уточнение словаря, а в процессе последующей игры – его активизация. В игре также сочетаются обучение и занимательность.

Подбор картинок по парам. Самое простое занятие в такой игре нахождение среди разных картинок двух совершенно одинаковых. Затем задание усложняется: ребенок объединяет картинки не только внешним признаком, но и по смыслу: например, найти два самолета. Они могут быть совершенно разными и по

форме, и по цвету, но их объединяет принадлежность к одному виду предметов.

Для выявления уровня сформированности временного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня нами были использованы методика Е.И. Щербаковой по определению уровня представления о времени у детей старшего дошкольного возраста.

Вопросы к детям:

1. Что ты делаешь утром? Днем? Вечером? Ночью?
2. Назови дни недели.
3. Какое сейчас время года? Какое было, будет?
4. Когда бывает новый год?
5. Когда день твоего рождения?
6. Что можно сделать за одну минуту? За час?
7. Какое занятие у вас сегодня было? А завтра?
8. Какая стрелка на часах движется быстрее, а какая медленнее?
9. Что длиннее день или ночь? Утро или вечер?
10. Назови месяцы зимы?

За правильный ответ – 2 балла

За неверный ответ – 1 балл

За отсутствии ответов – 0 баллов

Показатели:

Высокий уровень – 15-20 баллов

Средний уровень – 8-16 баллов

Низкий уровень – 0-9 баллов

В результате диагностики уровня усвоения представления о времени выяснилось, что в группе преобладает средний уровень.

Большие затруднения вызвал вопрос, что длиннее день или ночь. Все дети отвечали по-разному. Дети затруднялись в ответе на этот вопрос, а некоторые с помощью педагога справились с заданием.

На восьмой вопрос, какая стрелка движется быстрее. Многие не смогли назвать стрелку, но и показали правильно.

Таким образом, дети показали средний уровень по исследованию временного словаря. Предложенные задания выполняли не полностью, ошибались, или вообще не знали, что говорить и просто не выполняли задания.

Временные понятия связаны с отрезками времени: части суток, неделя, месяц, год, времена года требуют достаточно хорошо развитого абстрактно-логического мышления. Они весьма сложны для восприятия и понимания детей, имеющих те или иные недостатки развития.

Важно то, что абстрактные, малопонятные для дошкольников временные отрезки облачаются в конкретную, доступную для восприятия форму. Так, время воспринимается как некая непрерывная последовательность смены реалий окружающего мира. Дети не только наблюдают, рассматривают картинки, но и могут активно участвовать в передвижении стрелок, перестановке шариков, что также способствует активизации процесса усвоения временных понятий.

Исследование показало, что комплекс развивающих мероприятий на формирование представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста с использованием иллюстративно-дидактического материала способствовал повышению уровня усвоения представления о временном слове.

Библиографический список

1. Борисова Е.А. Подготовка будущих учителей-логопедов к самостоятельной профессиональной деятельности. *Специальное образование*. 2013; 4: 80 – 85.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. *Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников*. Санкт-Петербург: Питер, 2010.
3. Уварова Т.Б. *Наглядно-игровые средства в логопедической работе с дошкольниками*. Москва: ТЦ Сфера, 2010.
4. Николаева С.Н. *Методика экологического воспитания дошкольников*. Москва: 2001.
5. Кузугет Ш.Ю., Адар-оол С.А. Подготовка будущих учителей-логопедов к самостоятельной профессиональной деятельности. *Итоговый сборник II-го Всероссийского съезда дефектологов*. Москва, 2017.

References

1. Borisova E.A. Podgotovka buduschih uchiteley-logopedov k samostoyatel'noj professional'noj deyatel'nosti. *Special'noe obrazovanie*. 2013; 4: 80 – 85.
2. Lalaeva R.I., Serebryakova N.V. *Korrekcija obshego nedorazvitiya rechi u doshkol'nikov*. Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
3. Uvarova T.B. *Naglyadno-igrovyje sredstva v logopedicheskoj rabote s doshkol'nikami*. Moskva: TC Sfera, 2010.
4. Nikolaeva S.N. *Metodika ekologicheskogo vospitaniya doshkol'nikov*. Moskva: 2001.
5. Kuzhuget Sh.Yu., Adar-ool S.A. Podgotovka buduschih uchiteley-logopedov k samostoyatel'noj professional'noj deyatel'nosti. *Itogovyj sbornik II-go Vserossijskogo s'ezda defektologov*. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 18.03.18

УДК 37.013

Petrova N.F., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: klinpsych@mail.ru

WORLD EXPERIENCE OF CREATING A SAFE LEARNING ENVIRONMENT (WITH REGARDS TO THE USA). The article discusses the main approaches to ensure the safety of the educational environment in US schools. According to the analysis, in the United States, legislative acts in the field of safety of the educational environment are aimed primarily at the implementation of two main processes: increasing the financing of preventive programs and toughening penalties for children and adolescents who violate the law and commit illegal actions in educational institutions of the United States. Taking into account the growing trends of violation of the safety of the educational environment in Russian schools, the experience of foreign countries in this direction is useful for Russia, since the realities of recent years have revealed the problem of a number of schools in this direction, which led to cases of psychological and physical violence against school-children.

Key word: safe educational environment, educational institutions, directions to ensure safety of educational environment, students.

Н.Ф. Петрова, д-р пед. наук, проф. ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,
E-mail: klinpsych@mail.ru

МИРОВОЙ ОПЫТ СОЗДАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (НА ПРИМЕРЕ США)

В статье рассматриваются основные подходы обеспечения безопасности образовательной среды в школах США. Как показал анализ, в США законодательные акты в области безопасности образовательной среды направлены, прежде всего, на реализацию двух основных процессов: повышение финансирования превентивных программ и ужесточение наказаний для детей и подростков, нарушающих закон и совершающих противоправные действия в образовательных учреждениях США. С учётом нарастающих тенденций нарушения безопасности образовательной среды в российских школах, опыт зарубежных стран в этом направлении полезен для России, так как реалии последних лет выявили неблагоприятное ряда школ в этом направлении, что привело к случаям психологического и физического насилия над школьниками.

Ключевые слова: Безопасная образовательная среда, образовательные учреждения, направления обеспечения безопасности образовательной среды, школьники.

В настоящий момент во всём мире актуальной является проблема создания безопасной образовательной среды в современных школах. С каждым годом эта проблема становится всё актуальнее, так как ухудшение ситуации в плане безопасности, которое затронуло практически все страны мира, коснулось и образовательных учреждений, в которых так же произошло увеличение случаев насилия, нетерпимости, жестокости.

Под образовательной средой учёные понимают систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможности для её развития. содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Безопасная образовательная среда – это среда взаимодействия, свободная от проявления различных форм насилия, имеющая референтную значимость для включённых в неё субъектов, характеризующаяся преобладанием гуманистической центрации у участников и отражающаяся в эмоционально-личностных и коммуникативных характеристиках ее субъектов [1].

Безопасность образовательной среды можно определить:

- Как особое состояние образовательной среды, свободной от проявления психологического насилия во взаимодействии; способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении; создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье всех ее субъектов.

- Как определённый характер межличностных отношений, которые вызывают у участников образовательного процесса чувство принадлежности (референтной значимости среды); убеждают учащихся, что они пребывают вне опасности; способствуют укреплению психического здоровья.

- Как систему мероприятий, направленных на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности [2].

Проблема безопасности образовательной среды (school safety) и насилия в школе (school violence) начала активно разрабатываться зарубежом в 90-е годы XX в. В обозначенные годы, в Европе и Америке начали активно разрабатываться

Таблица 1

Основные направления обеспечения безопасности образовательной среды

1 направление safety	2 направление security
связано с построением безопасного учебного процесса; в данную группу задач попадает комплекс мероприятий: по сертификации учебных заведений, преподавателей и процедур построения учебного процесса	связано с обеспечением безопасности самих учебных заведений; к этой группе задач относятся меры по обеспечению безопасности учебного заведения, осуществляемые совместно с полицией, муниципальными учреждениями, общественными организациями и т.п.

Таблица 2

Потенциальные угрозы безопасности образовательным учреждениям

№	Угрозы	Их содержание
1	угрозы местоположения:	соседство с промышленными районами, зонами высокого техногенного риска, высокой сейсмической опасности, зонами с повышенным уровнем преступности. В этот раздел включены соответствующие рекомендации по обследованию инфраструктуры учебных заведений и прилегающих территорий на предмет опасных строений, сооружений и т.п.
2	культурные и социальные угрозы:	социально психологическая среда в учебном заведении, риски по национальным и религиозным факторам, случаи запугивания, хулиганства и напряжённых взаимоотношений. Описаны меры по улучшению социально-психологического климата;
3	внешние угрозы:	частично пересекаются с угрозами местоположения. Рекомендованы такие меры, как анализ мест проживания учащихся, маршрута их перемещений от дома к учебному заведению, установление контактов с правоохранительными органами, регулярное ведение досье на трудных детей и сотрудников;
4	резервы:	в этом разделе содержатся практические рекомендации по наличию технических средств обеспечения безопасности, оказания первой помощи, квалифицированного персонала (включая привлекаемый на договорной основе), персонала с опытом работы в условиях чрезвычайной ситуации, опытом военной службы и т.п. Рассмотрены вопросы составления планов эвакуации и специальные мероприятия по эвакуации инвалидов [4].

стратегии исследований происходящих процессов, которые вызвали серьёзную обеспокоенность общественности. Это, прежде всего, касалось различных форм поведения детей и подростков, в том числе отклоняющихся, в условиях образовательных учреждений.

В 1994 г. в США был принят так называемый «**Акт Цели 2000**»: Образование в Америке (Goals 2000: Educate America Act (PL 103-227)). Он был разработан и подписан президентом США того периода Биллом Клинтоном. Данный документ включал в себя:

- законодательный акт о безопасной школе Title VII (Safe Schools Act);
- законодательный акт о свободной от оружия школе Title VIII (Gun-Free Schools Act).

Эти два Акта представляют две стороны федерального ответа на насилие в школе и были направлены на ужесточение наказаний для малолетних нарушителей закона [3].

В настоящий момент в США накоплен большой опыт по обеспечению безопасности образовательной среды. При этом в США разделяют следующие направления (табл. 1):

В 2013 году в США был разработан самый актуальный документ по безопасности образовательной среды – это «Руководство по разработке высококачественных планов поведения в экстренных ситуациях», которое носит исключительно рекомендательный характер. Потенциальные угрозы безопасности образовательным учреждениям разделены в этом документе на 4 категории (табл. 2):

В крупных городах США школьные советы особое внимание уделяют соблюдению таких правил безопасности, как:

- ограничение доступа на территорию и организация пропускного режима с использованием личных карточек;
- установка детекторов металла;
- регламентация работы горячих линий с полицией и другими службами;
- запрет на использование непрозрачных сумок и рюкзаков для обеспечения возможности визуального досмотра при посещении территории;
- регламентация досмотра личных шкафчиков учащихся [5].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в настоящий момент, обеспечение безопасности образовательной среды в США является неотъемлемой частью реализации права жителей страны на образование. Законодательные акты, связанные с насилием/безопасностью в школе, ориентированы как на индивидуальный уровень безопасности, так и на системный уровень безопасности образовательного учреждения в целом. Примерами актов первого из них являются законы против ношения оружия, употребления наркотиков, против буллинга (травли отдельных учащихся со стороны сверстников). Второй уровень касается актов, затрагивающих соответствия образовательного учреждения требованиям безопасности. Разработка нормативной базы безопасности образовательной среды в США происходит при тесном переплетении этих двух уровней при активном участии населения.

Библиографический список

1. *Технологии создания психологической безопасности образовательной среды школьника*. Available at: <https://studwood.ru/1242316/psihologiya/zaklyuchenie#275>
2. Баева И.А. *Психологическая безопасность в образовании*: монография. Санкт-Петербург, 2002.
3. Каберник В.В., Тимофеева О.А. Обеспечение безопасности образовательной среды на примерах США, стран Европы и России. *Вестник МГИМО Университета*. 2015; № 4 (43): 119 – 129.
4. Guide for Developing High-quality School Emergency Operations Plans. *U.S. Department of Education*. Available at: http://rems.ed.gov/docs/rems_k-12_guide_508.pdf (accessed: 10.04.2017).
5. Perkins B.K. Where We Teach: The CUBE Survey of urban school climate. *National School Boards Association*. Available at: <https://www.nsba.org/sites/default/files/reports/Where-we-teach.pdf> (accessed: 10.04.2017).

References

1. *Tehnologii sozdaniya psihologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noj sredy shkol'nika*. Available at: <https://studwood.ru/1242316/psihologiya/zaklyuchenie#275>
2. Baeva I.A. *Psihologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2002.
3. Kabernik V.V., Timofeeva O.A. Obespechenie bezopasnosti obrazovatel'noj sredy na primerah SSHA, stran Evropy i Rossii. *Vestnik MGIMO Universiteta*. 2015; № 4 (43): 119 – 129.
4. Guide for Developing High-quality School Emergency Operations Plans. *U.S. Department of Education*. Available at: http://rems.ed.gov/docs/rem_s_k-12_guide_508.pdf (accessed: 10.04.2017).
5. Perkins B.K. Where We Teach: The CUBE Survey of urban school climate. *National School Boards Association*. Available at: <https://www.nsba.org/sites/default/files/reports/Where-we-teach.pdf> (accessed: 10.04.2017).

Статья поступила в редакцию 09.04.18

УДК 37.013.32

Pryakhina E.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Software Department, Tyumen State University (Tyumen, Russia), E-mail: e.n.pryakhina@utmn.ru

Gavrilova N.M., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Software Department, Tyumen State University (Tyumen, Russia), E-mail: n.m.gavrilova@utmn.ru

Stupnikov A.A., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Software Department, Tyumen State University (Tyumen, Russia), E-mail: a.a.stupnikov@utmn.ru

SPECIFIC CHARACTERISTICS OF BACHELORS' INTERNSHIP MANAGEMENT IN THE AREA OF SOFTWARE. The article reviews different types of internship management: requirements to the formed competences, options of statements and results of their performance are given. The analysis of students' employability rate with an allowance for place of doing internship is given. Curricular Practical Training represents a type of learning classes and provides consolidation of knowledge and skills acquired by students as a result of mastering of theoretical courses develops practical skills and promotes all-round training of general cultural, general professional and professional competences of students. The result of the research is formation of the unified register of requirements to all types of the internships, recorded in the approved methodical documents on internship.

Key words: bachelors training, Curricular Practical Training, work experience internship, pregraduation internship, competence approaches, developing of bachelor competences.

Е.Н. Прякина, канд. пед. наук., доц., доц. каф. программного обеспечения, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, E-mail: e.n.pryakhina@utmn.ru

Н.М. Гаверилова, канд. ф-м. наук., доц. каф. программного обеспечения, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, E-mail: n.m.gavrilova@utmn.ru

А.А. Ступников, канд. ф-м. наук., доц. каф. программного обеспечения, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, E-mail: a.a.stupnikov@utmn.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИК БАКАЛАВРОВ В СФЕРЕ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы организации всех видов практик с учетом требований к формируемым компетенциям. Дается анализ распределения студентов после выпуска с учётом места практики. Учебная практика представляет собой вид учебных занятий и предусматривает закрепление знаний и умений, приобретаемых обучающимися в результате освоения теоретических курсов, вырабатывает практические навыки и способствуют комплексному формированию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов. Результатом исследования является формирование единого реестра требований ко всем видам практик, зафиксированном в утверждённых методических документах по практике.

Ключевые слова: подготовка бакалавров, учебная практика, производственная практика, компетентностный подход, формирование компетенций бакалавра.

В настоящее время в стремительно развивающемся технологическом обществе возрастает потребность в профессионально компетентных и высококвалифицированных специалистах. Работодатели заинтересованы в уровне подготовленности будущих разработчиков программного обеспечения к реальной работе. Современный специалист может быть профессионально успешным только при наличии сформированных ключевых и базовых профессиональных компетенций, самоорганизованности, профессиональной мобильности, способности мыслить творчески, уметь адаптироваться к быстро меняющимся условиям.

Важное значение любого типа практики состоит в том, что она не только предоставляет студентам возможность получить первый опыт профессиональной деятельности, наличие которого является важным показателем формируемой профессиональной компетентности, но и формирует привязку учебного материала к особенностям реального производства.

Бакалавры, обучающиеся по направлению 02.03.03 «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем», проходят три вида практик: учебную, производственную и преддипломную. Каждый из этих видов практик призван расширить специфические для него элементы базовых компетенций и добавить уникальные компетенции, соответствующие форме, месту и насыщению практики.

Важное значение практики в том, что она предоставляет студентам возможность получить первый опыт профессиональной деятельности, наличие которого является важным показателем формируемой профессиональной компетентности [1]. Учебный план подготовки бакалавров по направлению 02.03.03 предусматривает проведение нескольких видов практики, каждая из которых имеет свои цели и задачи, и формирует определенный набор компетенций. Все виды практик преследуют одну общую цель – формирование профессиональных компетенций, и, как следствие, профессиональную компетентность выпускника. Содержание программы практик должны рассматриваться как непрерывный процесс, обеспечивающий формирование профессиональных компетенций [2]. Организационная составляющая должна обеспечивать соединение теоретической подготовки студентов с их практической деятельностью на протяжении всего обучения. Это позволит студенту овладеть профессиональными умениями и навыками, опытом практической работы на основе полученных знаний.

Фактически, учебная практика представляет собой вид учебных занятий и предусматривает закрепление знаний и умений, приобретаемых обучающимися в результате освоения теоретических курсов, вырабатывает практические навыки и способствуют комплексному формированию общекультурных,

общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов [2].

Учебная практика проводится стационарно на базе выпускающей кафедры. Студент выполняет задания, разработанные руководителем практики, на которого возлагается руководство и контроль за выполнением поставленной задачи. Им оказываются консультации: в выборе задачи и подборе литературы; в изучении необходимого теоретического материала; в построении математической модели решаемой задачи и реализации алгоритма ее решения с использованием пакетов прикладных программ; в подготовке итогового отчета по практике [3]. Обязательным элементом задания является ориентированность на прикладной характер проекта: важна не только грамотная реализация алгоритмов, но достижение практической полезности разработанного программного продукта в той или иной предметной области [4].

При прохождении практики студент должен грамотно использовать теоретический, практический материал и методы всех специальных дисциплин из разделов учебного цикла основной образовательной программы, изученных к моменту прохождения практики. Это обеспечивает формирование указанных компетенций, предусмотренных учебным планом [5].

Производственная и преддипломная практики проводятся на предприятиях, закрепленных Приказом по университету и, как правило, имеющих договор с университетом о проведении практик. При этом среди предприятий выбираются имеющие определенный опыт в эксплуатации современных программных средств, сложившуюся сферу деятельности и структуру управления [6]. Студент принимается для прохождения практики как системный администратор, программист-разработчик, инженер программного сопровождения проекта, проектный аналитик, и т.п. В рамках конкретных должностей реализуются свои навыки и умения, свои дополнительные компетенции.

Преддипломная практика организуется на завершающем этапе обучения и проводится, как правило, после освоения программ теоретического обучения, прохождения практик и сдачи студентами всех видов аттестации, предусмотренных учебным планом. Преддипломная практика студентов направлена на подготовку к защите выпускной квалификационной работы [7].

На данных этапах практики со студентом работают уже два руководителя: руководитель практики от университета (он же

научный руководитель) и руководитель от предприятия. Тематика индивидуальных заданий определяется характером преддипломной практики и должна быть связана с тематикой выпускной квалификационной работы [8]. На предприятии, как правило, предлагаемая формулировка задач представляет собой лишь поверхностные наброски постановки и не претендует на полноту и завершенность; конкретизация и уточнение возлагается на разработчика. Таким образом, студенту требуется проводить большую работу по формулировке требований к поставленному заданию, что способствует выработке необходимых навыков и умений. Тем самым осуществляется реализация требуемых компетенций в полной мере.

Приведем примеры постановок задач и результаты их реализации на базах производственной (преддипломной) практики. Среди них крупные предприятия, фирмы и учреждения Тюмени и Тюменской области. Например, Тюменский институт медицинской информатики, Администрация г. Лабитнанги, отдел информационных технологий, ОАО ЮграФарм, ООО «Инкомтехнологии Групп» и др.

Зачастую студенты остаются работать на предприятии, где проходила практика, подбирают материалы для дипломного проектирования, осуществляют практическую деятельность вместе с разработчиками-профессионалами, используют полученные результаты в научно-исследовательской работе. Особенностью производственной (преддипломной) практики студентов кафедры является то, что студент – практикант работает над реальной задачей, на месте ему оказывается помощь, практически это стажировка на рабочем месте [9].

Таким образом, анализ отзывов от предприятий, характеристик на студентов-практикантов показывает, что подавляющее большинство отзывов подтверждает достаточно высокий теоретический уровень подготовки и владение основными приемами разработки программного обеспечения.

Осознание студентами своего профессионального опыта, полученного во время прохождения практики, можно рассматривать как важный вклад в их профессиональную подготовку в вузе. Формирование соответствующих компетенций будущих специалистов в области разработки математического и программного обеспечения информационных систем обеспечивает выпускнику возможность быть конкурентным и найти себе достойное место работы.

Библиографический список

1. Ростовцева В.М., Вельш А.В. Формирование основ профессиональной компетенции студентов в период учебной практики в современном вузе. *Вестник ТГПУ*. 2011; № 10 (112): 56 – 59.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 02.03.03 Математическое обеспечение и администрирование информационных систем (уровень бакалавриата)* утвержден приказом от 12 марта 2015 г. № 222. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/020303.pdf>
3. Kosintseva T.D., Khairullina N.G., Gluhin I.N., Pryakhina E.N., Nikiforov A.Y., Bogdanova J.Z. *The life of young Russia: Value orientations and life paths* (2017) *Espacios*, 38 (56), статья № 25. Available at: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n56/17385625.html>
4. Гаврилова Н.М. *Организация практики студентов направления «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем»*. Сборник статей Международного научно-практического семинара «Опыт вузов в организации практик, содействии трудоустройству студентов и выпускников», Тюмень, Тюменский государственный университет, 2015. Available at: <http://docplayer.ru/27568112-Opyt-vuzov-v-organizacii-praktik-sodeystvii-trudoustroystvu-studentov-i-vypusknikov.html>
5. Прякина Е.Н. Компетентностный подход в образовательных программах: *Материалы V Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей*. Под общей редакцией д-ра пед. наук, проф. Э.Г. Скибицкого. Новосибирск: САФБД, 2014.
6. Гаврилова Н.М., Донкова И.А., Ступников А.А., Плотоненко Ю.А. Выполнение выпускной квалификационной работы как средство формирования компетентности выпускника. *В мире научных открытий*. Красноярск: Научно-Инновационный центр. 2015; № 5.2 (65): 631 – 642.
7. Жибинова И.А., Жибинов А.И. Производственная практика студентов в соответствии с требованиями компетентностного подхода. *Символ науки. Международный научный журнал*. 2015; № 8: 233. Available at: https://os-russia.com/SBORNIKI/SN_8_2015.pdf
8. Ишакова Е.Н., Медведева М.В. *Формирование профиля профессиональных компетенций будущего программного инженера*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-profila-professionalnyh-kompetentsiy-buduschego-programmnogo-inzhenera>
9. Чиняков О.Е. Роль учебной и производственной практик в формировании профессиональных компетенций и трудоустройстве выпускников. *Мир науки и образования*. 2017; № 3 (11): 9.

References

1. Rostovceva V.M., Vel'sh A.V. Formirovanie osnov professional'noj kompetencii studentov v period uchebnoj praktiki v sovremennom vuze. *Vestnik TGPU*. 2011; № 10 (112): 56 – 59.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 02.03.03 Matematicheskoe obespechenie i administrirovanie informacionnyh sistem (uroven' bakalavriata)* utverzhden prikazom ot 12 marta 2015 g. № 222. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/020303.pdf>
3. Kosintseva T.D., Khairullina N.G., Gluhin I.N., Pryakhina E.N., Nikiforov A.Y., Bogdanova J.Z. *The life of young Russia: Value orientations and life paths* (2017) *Espacios*, 38 (56), stat'ya № 25. Available at: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n56/17385625.html>
4. Gavrilova N.M. *Organizaciya praktiki studentov napravleniya «Matematicheskoe obespechenie i administrirovanie informacionnyh sistem»*. Sbornik statej Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo seminar «Opyt vuzov v organizacii praktik, sodeystvii trudoustroystvu studentov i vypusknikov», Tyumen', Tyumenskij gosudarstvennyj universitet, 2015. Available at: <http://docplayer.ru/27568112-Opyt-vuzov-v-organizacii-praktik-sodeystvii-trudoustroystvu-studentov-i-vypusknikov.html>

5. Pryahina E.N. Kompetentnostnyj podhod v obrazovatel'nyh programmah: *Materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov, magistrantov, aspirantov i prepodavatelej*. Pod obshej redakciej d-ra ped. nauk, prof. E.G. Skibickogo. Novosibirsk: SAFBD, 2014.
6. Gavrilova N.M., Donkova I.A., Stupnikov A.A., Plotonenko Yu.A. Vypolnenie vypusknnoj kvalifikacionnoj raboty kak sredstvo formirovaniya kompetentnosti vypusknika. *V mire nauchnyh otkrytij*. Krasnoyarsk: Nauchno-Innovacionnyj centr. 2015; № 5.2 (65): 631 – 642.
7. Zhibinova I.A., Zhibinov A.I. Proizvodstvennaya praktika studentov v sootvetstvii s trebovaniyami kompetentnostnogo podhoda. *Simvol nauki. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal*. 2015; № 8: 233. Available at: https://os-russia.com/SBORNIKI/SN_8_2015.pdf
8. Ishakova E.N., Medvedeva M.V. *Formirovanie profilya professional'nyh kompetencij buduschego programmnogo inzhenera*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-profilya-professionalnyh-kompetentsiy-buduschego-programmnogo-inzhenera>
9. Chinyakov O.E. Rol' uchebnoj i proizvodstvennoj praktik v formirovanii professional'nyh kompetencij i trudoustrojstve vypusknikov. *Mir nauki i obrazovaniya*. 2017; № 3 (11): 9.

Статья поступила в редакцию 02.04.18

УДК 371

Sautieva F.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Elementary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: Fbilan@mail.ru

FOLK ART'S ROLE IN ENHANCING THE EFFECTIVENESS OF THE AESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN.

The article deals with the specifics of folk art in the aspect of aesthetic education of schoolchildren. The role and importance of folk art is emphasized in detail, in shaping the aesthetic education of schoolchildren on the basis of the optimal involvement of the pedagogical potential of folklore in Ingushetia. The article concludes that the task of improving the efficiency of aesthetic education is to form students' aesthetic appreciation of works of folk arts through their experience with data works. This introduction is necessary to accompany the subsequent discussion saw and read. It is important to seek pupils' interest and respect for the moral and aesthetic heritage of folklore traditions of their ancestors.

Key words: aesthetic education, features of folk art, folklore, pupils of schools, traditions of the peoples of Ingushetia.

Ф.Б. Саутиева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и методики начального образования Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: Fbilan@mail.ru

РОЛЬ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В ПОВЫШЕНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются вопросы особенности народного творчества в аспекте эстетического воспитания школьников. Подчеркивается роль и значение народного творчества, в формировании эстетического воспитания учащихся школ на базе оптимального привлечения педагогического потенциала фольклора Ингушетии. В статье делается вывод о том, что задача повышения эффективности эстетического воспитания – сформировать у учащихся эстетическое восприятие произведений народного творчества путём их непосредственного знакомства с данными произведениями. Данное знакомство нужно сопровождать последующим обсуждением увиденного и прочитанного. При этом важно добиваться у учащихся интереса и уважения к нравственному и эстетическому наследию фольклорных традиций предков.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, особенности народного творчества, фольклор, учащихся школ, традиции народов Ингушетии.

Народное творчество, как одна из форм духовной культуры, имеет национальную специфику, зависит от культурно-экономического развития народа, особенностей его жизни, характера.

Устное народное творчество ингушского народа являлось философским осмыслением окружающего мира, носителем фольклоризированной истории, кладезем мудрости, умным и чутким воспитателем, хранителем истоков гибкого и выразительного языка народа.

Произведения народного фольклора отличаются идейным художественно-эстетическим содержанием, высоким мастерством, связью с жизнью, доступностью, осуществляя при этом воспитательную функцию.

Многообразны жанры народного творчества народов Ингушетии – песни, сказки, пословицы и поговорки, легенды, баллады, загадки и т. п.

Меткое, умное, живое слово глубокого содержания свойственно самому короткому жанру фольклора – пословицам и поговоркам. Как целый мир в объективе сконцентрированы умные мысли, переданные устойчивыми оборотами речи. Краткость, выразительность, красота слога удачно передают богатый опыт старших поколений, их отношение к природе, людям, суждения и оценки, характеризующие опыт нравственного и эстетического воспитания в прошлом.

Приступая к изучению темы «Фольклор как средство эстетического воспитания школьников», мы, прежде всего, внимательно проанализировали нынешнее состояние изученности данной проблемы в содержании программы по предмету «Изобразительное искусство», а также работы учёных-исследователей, где рассматриваются проблемы ознакомления учащихся школ с фольклорными произведениями, опираясь на специфику и возможности этого своеобразного вида народного творчества.

Заурбек Мальсагов был одним из основоположников ингушской письменности, говорил о фольклоре, как о живом инстру-

менте, очень чувствительном к изменениям, происходящим в обществе и отражающим их. Фольклор, как живая струна, реагировал и сам менялся вместе с окружающей действительностью [1, с. 747.]

Первый ингушский профессор Дошлуко Мальсагов писал: «Произведения фольклора могут пролить яркий свет на различные моменты истории. Сопоставляя произведения устного творчества ингушей с творчеством других народов, устанавливая между ними связь, прослеживая пути и этапы распространения «странствующих сюжетов», мы можем выяснить очень многое из неизвестного прошлого» [2, с. 175].

Руководитель проекта семитомной Антологии И.А. Дахильгов говорил о том, что теперь у читателей нашей республики и за ее пределами появится возможность иметь целостное представление об ингушском фольклоре, причем, в стадийном его развитии, начиная от древнейших произведений до позднейших [3, с. 372.].

В процессе обучения изобразительному искусству учитель с помощью произведений фольклора должен добиться формирования у школьников основ целостной эстетической культуры, приобщить их к традициям фольклорных произведений и образцам народного творчества, дать представление о художественных оценочных критериях и категориях.

В последние годы возросло внимание к проблеме теории и практики эстетического воспитания как к важнейшему средству формирования отношения к действительности, средству нравственного и умственного воспитания, т.е. как средству формирования всесторонне развитой духовно богатой личности.

Однако в настоящий момент приходится с глубоким сожалением констатировать, что фольклор не осознается в полной мере как специфическое явление культуры. Он не стал неотъемлемым органическим элементом системы, как общего эстетического воспитания, так и конкретного художественного образования

учащихся средней общеобразовательной школы. Прогрессивные педагоги (Я.А. Каменский, К. Ушинский и другие) всегда считали, что в основе воспитания детей школьного возраста должны лежать национальные традиции. По их мнению, с самого раннего возраста необходимо приобщать детей к отечественной культуре, народному слову. Проблема воспитания детей средствами народного творчества становится предметом научного исследования и в последующие годы. Современные исследования в той или иной степени связаны с вопросами художественной литературы: роль художественного слова в моральном воспитании ребенка дошкольного возраста (Н.С. Карпинская), влияние русского фольклора на словесное творчество детей (А.Е. Шибицкая), развитие образной речи средствами малых форм фольклора (Н.В. Гавриш), развитие поэтического слуха как средство формирования словесного творчества детей (О.С. Ушакова), театрально-игровая творческая деятельность детей (Л.В. Ворошнина) и др.

Эстетическое воспитание представляет собой систему педагогической деятельности, которая своевременно и достаточно полно использует все объективные и субъективные возможности развития школьников. «Данная система включает в себя: учебную деятельность учащихся, внеклассную и внешкольную работу, деятельность в пионерской и комсомольской организациях, эстетическое воспитание в семье и соответствующее самовоспитание школьников» [4, с. 134].

В настоящее время в образовательно-воспитательной деятельности школ остро встаёт вопрос о возрождении традиций народного творчества, о сохранении наследия предков. При этом важно соотносить эстетическое воспитание школьников с национально-художественной культурой, осуществить некоторые изменения педагогического образования в различных социальных, культурных сферах, определить его зависимость от уровня развития национального самосознания и условий региона.

Хотелось бы также отметить, что эстетическое воспитание и художественное воспитание понятия совсем не тождественные. Первое гораздо шире, поскольку затрагивает как художественное творчество, так и эстетику быта, поведения, труда, отношений. Эстетическое воспитание формирует человека всеми эстетически значимыми предметами и явлениями, в том числе и искусством, как самым мощным средством. Эстетическое воспитание использует для своих целей художественное воспитание, ведущее место в нем занимают предметы искусства, «связанные с процессом специфического анализа художественного образа, развития идейно-эмоционального, эстетического отношения к художественным произведениям» [5, с. 67]. Поэтому важнейшей частью эстетического воспитания является художественное воспитание, использующее в качестве воспитательного воздействия средства искусства, формирующее специальные способности развивающее дарования в определенных его видах, перечисленных нами выше. Рассматривая памятники истории и культуры как часть материальной духовной культуры, учащийся извлекает из них соответствующую познавательную ценностно-содержательную эстетико-воспитательную функцию.

Изучение и познание народного творчества в настоящее время означает обеспечение ему возможности нормального естественного развития и использования его педагогического потенциала в эстетическом образовании школьников. Ценность и плодотворность использования сложившегося опыта народного творчества в эстетическом воспитании школьников в процессе обучения изобразительному искусству базируется также и на том, что он, складываясь столетиями, прошёл многовековую проверку практикой, а это, в конечном итоге, позволило создать, отобрать лучшие образцы, методы, приёмы, своего рода художественные эталоны.

Исходя из специфики народного творчества и, в частности, фольклора Республики Ингушетии, а также опираясь на результаты анализа недостатков, имеющихся в системе художественно-педагогического образования, мы создали необходимые педагогические условия и определили содержание, формы, методы и средства эстетического воспитания школьников.

Ведущее место среди методов эстетического воспитания в отечественной педагогике отводится художественному образованию, воздействию на учащихся средствами искусства, в частности, изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Эстетическое воспитание, осуществляемое различными видами народного творчества, объектами национальной художественной культуры, развивает в учащихся такие важные художественно-эстетические качества, как:

- формирование знаний произведений отечественной и мировой культуры, характеризующих степень художественной и эстетической компетенции;
- овладение умением различать и оценивать прекрасное, гармоничное и безобразное в природе, этнографических фольклорных произведениях изобразительного и декоративно-прикладного искусства;
- развитие эмоционально-эстетического отношения к произведениям фольклора у школьников;
- освоение учебных умений, навыков и способов художественной деятельности учениками в процессе изучения техники и технологии изготовления изделий декоративно-прикладного искусства;
- ознакомление учащихся с культурными традициями предков, формирование у детей основ целостной эстетической культуры через познание художественного образа произведений народных традиций [6; 7].

Воспитание у подрастающих поколений уважения к художественным и национальным традициям народов, их обычаям, в частности, посредством фольклора, служит целям эстетического воспитания школьников, активно способствует формированию эстетического сознания школьников.

Традиции народного творчества наиболее прочно связаны с жизнью и бытом человека. В той или иной форме ребенок сталкивается с ними ежедневно, ежечасно, ощущая на себе силу их воздействия и очень важно уметь использовать их педагогический потенциал в эстетическом воспитании школьников.

В этом ряду произведения народного творчества, в частности, фольклора, занимают особое место, они интересны детям всех возрастов, делая глубже и эстетически значимей восприятие изделий, приводя к осознанию их роли в традиционной национальной культуре в процессе взросления.

Приобщение подрастающего поколения к сокровищам родной национальной культуры, в частности, к фольклору, возрождение национальной духовности нравственности – это решение задачи государственного масштаба. Сегодня очень важно формирование у учащихся школ эстетической способности, ведь усвоение и изучение детьми традиций фольклора способствует как эстетическому воспитанию, так и развитию творческих способностей.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что изучение и познание народного творчества осуществляется на основе созданной нами концептуальной модели, разработанной на основе методологических положений, ведущих идей, закономерностей и принципов, сущностных характеристик предмета исследования и представленной как сложная педагогическая система, обладающая всеми признаками и направленная на достижение высокого уровня эстетической воспитанности учащихся средствами фольклора. Главная задача повышения эффективности эстетического воспитания – сформировать у учащихся эстетическое восприятие произведений народного творчества путём их непосредственного знакомства с произведениями народного творчества, которое нужно сопровождать последующим обсуждением увиденного и прочитанного. При этом самое важное и значимое на наш взгляд, в эстетическом воспитании школьников средствами фольклора – это добиваться у учащихся интереса и уважения к нравственному и эстетическому наследию фольклорных традиций предков. В значительной степени оно нашло свое воплощение в национально-художественном творчестве, народном фольклоре, ремеслах, конкретных приемах, орнаментальных мотивах. Эта, заложенная дедами и отцами основа, именно то, на чём должно строиться воспитание современных школьников.

Библиографический список

1. Саутиева Ф.Б. Устное народное творчество Ингушетии: история развития и специфика национального своеобразия. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 113.
2. Корзун В.Б., Мальсагов Д.Д., Ошаев Х.Д. Основные этапы развития чечено-ингушской советской литературы. *Очерки истории чечено-ингушской литературы*. Грозный: ЧИКИ, 1963.
3. Дахильгов И.А. *Антология ингушского фольклора. «Притчи, пословицы, поговорки, кцаш*. Нальчик, ООО «Тетраграф» 2012; Том 10.

4. Семенов Л.П. Мальсагов Заурбек Куразович (Биографическая справка). *Литературная энциклопедия*. Москва, 1932; Т. VI: 747 – 748.
5. Лихачев Б.Т. *Теория эстетического воспитания школьников*. Учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических институтов. Москва, 1985.
6. Сautieva Ф.Б. Воспитательный потенциал ингушского фольклора в процессе эстетического воспитания школьников. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017; № 57-2: 214 – 221.
7. Раджабов И.М., Сautieva Ф.Б. Совершенствование концепции эстетического воспитания школьников средствами фольклора. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 1 (68): 304 – 305.

References

1. Sautieva F.B. Ustnoe narodnoe tvorchestvo Ingushetii: istoriya razvitiya i specifika nacional'nogo svoeobraziya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 113.
2. Korzun V.B., Mal'sagov D.D., Oshaev H.D. Osnovnye etapy razvitiya checheno-ingushskoy sovetskoj literatury. *Ocherki istorii checheno-ingushskoj literatury*. Groznyj: ChIKI, 1963.
3. Dahil'gov I.A. *Antologiya ingushskogo fol'klora*. «Pritchi, posloviy, pogovorki, kicash. Na'chik, OOO «Tetrograf» 2012; Tom 10.
4. Semenov L.P. Mal'sagov Zaurbek Kurazovich (Biograficheskaya spravka). *Literaturnaya enciklopediya*. Moskva, 1932; T. VI: 747 – 748.
5. Lihachev B.T. *Teoriya esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov*. Uchebnoe posobie po speckursu dlya studentov pedagogicheskikh institutov. Moskva, 1985.
6. Sautieva F.B. Vospitatel'nyj potencial ingushskogo fol'klora v processe esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017; № 57-2: 214 – 221.
7. Radzhabov I.M., Sautieva F.B. Sovershenstvovanie koncepcii esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov sredstvami fol'klora. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 1 (68): 304 – 305.

Статья поступила в редакцию 09.04.18

УДК 378

Tarasenko E.I., postgraduate, teacher of College of Gzheh State University (Elektroizolyator, Moscow Oblast, Russia),
E-mail: vaganova.lizochka@yandex.ru

THE PARTICULAR FEATURES OF THE FEMALE BODY AS A FACTOR IN PLANNING THE TRAINING PROCESS. The article deals with the need to take into account the physiological and biological characteristics of the organism of sportswomen in the planning and conduct of training sessions. In the article an actual problem of accounting for biological female features when composing justified from a scientific point of view the program of preparation for the high demands of the chosen sport. Only the correct construction of the training process will ensure the individualization of training loads taking into account the phases of a specific biological cycle and on the basis of regular comprehensive monitoring of the health of athletes. The article describes the processes occurring during each of the phases of the ovarian-menstrual cycle of a healthy girl and gives recommendations for the choice of exercises.

Key words: female organism, ovarian-menstrual cycle, training loads, sport.

Е.И. Тарасенко, аспирант, преподаватель колледжа Гжельского государственного университета, Московская область, Раменский район, посёлок Электроизоллятор, E-mail: vaganova.lizochka@yandex.ru

УЧЁТ ОСОБЕННОСТЕЙ ЖЕНСКОГО ОРГАНИЗМА КАК ФАКТОР ГРАМОТНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА

В статье говорится о необходимости учёта физиологических и биологических особенностей организма спортсменок при планировании и проведении тренировочных занятий. В работе рассмотрена актуальная проблема учёта биологических женских особенностей при составлении обоснованной с научной точки зрения программы подготовки к высоким требованиям избранного вида спорта. Только правильное построение тренировочного процесса обеспечит индивидуализацию тренировочных нагрузок с учётом фаз специфического биологического цикла и на основе регулярного комплексного контроля за самочувствием спортсменок. В статье описаны процессы, происходящие в течение каждой из фаз овариально-менструального цикла здоровой девушки и даны рекомендации по выбору упражнений.

Ключевые слова: женский организм, овариально-менструальный цикл, тренировочные нагрузки, спорт.

В 1900 году впервые одиннадцать женщин участвовали в двух видах спорта Олимпиады. В 2016 году, в Играх современности их было уже 4700 [1]. Спорт расширяет свою географию, а вместе с этим повышается количество занимающихся спортом. Физические упражнения положительно влияют на женщин: способствуют улучшению настроения, поддержанию физической работоспособности, укреплению здоровья. В некоторых случаях возможно негативное влияние – это травматизм, чрезмерные маскулинизация и омушечивание соматотипа, угроза ухудшения репродуктивного здоровья при очень высокоинтенсивных и высокообъемных нагрузках [2]. Спортивные результаты быстро растут, устанавливаются новые рекорды, и каждая спортсменка ставит цель присвоить одному из них своё имя. Главное же биологическое назначение женщины – это продолжение рода. Научно обоснованная программа подготовки женского организма к высоким требованиям избранного вида спорта должна учитывать его биологические особенности, это подчеркивает актуальность проблемы.

Я.А. Коменский в сочинении «Великая дидактика» впервые сформулировал педагогический принцип природосообразности, согласно которому педагог в своей практической деятельности руководствуется факторами естественного, природного развития ребенка. Швейцарский педагог И.Г. Песталоцци утверждал, что

«любое воспитание, которое не было построено на принципах природосообразности, проходит по ложному пути». Интенсивность тренировочной нагрузки, экстремальные условия соревновательной деятельности – это ситуации, в которых женщина проявляет огромные функциональные и адаптационные возможности. Только правильное построение тренировочного процесса обеспечит индивидуализацию тренировочных нагрузок с учетом фаз специфического биологического цикла и на основе регулярного комплексного контроля за самочувствием спортсменок [3].

Особое внимание следует уделять подростковому периоду, когда физические упражнения сочетаются с периодом полового созревания. При развитии силовой выносливости мышц брюшного пресса и тазового дна, имеющих большое значение для детородной функции следует проявлять особую осторожность [4]. Большие объемы тренировочных нагрузок, несоблюдение педагогических принципов (постепенности, доступности и др.) могут приводить, особенно у юных спортсменок, к нарушениям овариально – менструальных циклов (ОМЦ). Повышенные психические нагрузки, к примеру во время соревнований, так же несут угрозу нарушениям ОМЦ, снижению спортивных результатов. В случае коррекции планирования подготовки, снижения объема нагрузок протекание ОМЦ через 2-3 месяца нормализуется [5].

Менструации свойственны для любой здоровой женщины. Процессы, происходящие в течение ОМЦ, могут быть описаны как фазы. В период фолликулярной выносливости и переносимости боли находятся в самой высокой точке. Следовательно, целесообразно повышать интенсивность и объем нагрузки. Фолликулярная стадия начинается сразу же после окончания менструации и длится не более 14 дней [6].

На пятнадцатый день гормонального цикла наступает овуляторная фаза и длится не более трех дней. В это время повышается чувствительность к инсулину, а углеводы направляются в мышечную массу. Депрессии и возможность получения травмы связаны с повышением уровня стероидного гормона – эстрогена [6].

Лютеиновая фаза длится до 28 дня всего цикла. В качестве источника энергии используются жиры, калорий сжигается гораздо больше, следовательно, повышается температура. Затем наступает менструация, после которой цикл повторяется [6].

Существуют различные мнения о возможности тренировки в период менструальной фазы. Но одно сходно: непосредственно в дни менструации не рекомендуется выполнять силовые упражнения на мышцы ног, таза, живота и поясницы. Физические упражнения для рук, шеи, верхней части туловища, которые не сопровождаются натуживанием, резкими движениями и охлаждением тела, снижают менструальные кровопотери, соответственно, гемоглобина, что очень важно для спортсменок. Объем и интенсивность силовых нагрузок в эти дни должны быть небольшими. К сожалению, часто случается обратное, так как подавляющее большинство тренеров не ведут учет фаз ОМЦ своих воспитанниц [7].

Лучшая легкоатлетка мира XX столетия Бланкерс-Кун установила семь мировых рекордов во время менструации. Кроме этого, спортсменка завоевала 4 золотые олимпийские медали в Лондоне, будучи беременной. Грамотное планирование тренировочных нагрузок, основанное на правильном учете влияния фаз ОМЦ, а также рациональное управление и контроль над функциональным состоянием спортсменки позволило избежать отрицательного влияния неадекватных физических нагрузок [8].

Женская сборная команда России по вольной борьбе входит в число лучших команд Европы и даже мира. Несмотря на это, нельзя останавливаться на достигнутом уровне из-за постоянно возрастающей конкуренции в женской борьбе. Для успешного выступления на спортивных состязаниях спортсменкам регулярно приходится выполнять большой объем тренировочной работы. «Цена» адаптации организма женщин к интенсивной спортивной деятельности из года в год возрастает, что в отдельные периоды может негативно сказываться на функционировании ряда систем организма, в том числе на репродуктивной системе. Спортивная деятельность иногда сопряжена с риском для здоровья. Нарушение менструального цикла спортсменок является своеобразной «платой» за достижение их организмом очень высокого уровня адаптивности к высоким физическим нагрузкам.

Кроме этого, что в женскую борьбу переходят тренеры, работавшие ранее с мужчинами, перенося практически без изменений различные методики подготовки мужчин в тренировочный

процесс борцов-женщин, не учитывая особенностей их организма. Также встречаются случаи, когда женщины и мужчины тренируются в одно время у одного тренера и выполняют одну и ту же нагрузку. Безусловно, это неправильно. В работе следует учитывать принцип дифференцированного и системного подхода.

Тренировочные занятия спортсменок обычно организуются в соответствии с общими принципами, методами спортивной тренировки, но объем и интенсивность, подбор упражнений для женщин отличается: микроциклы укорачиваются, мощность нагрузок и вес отягощений уменьшаются. Женщинам-неспортсменкам следует избегать работы с предельными и околопредельными отягощениями. При менструациях выбор следует отдавать в пользу упражнений, не «перегружающих» позвоночник, выполняемым преимущественно в положении лежа с обязательным учетом фаз ОМЦ. Женский организм гораздо лучше переносит нагрузки, направленные на развитие выносливости, в связи с этим необходимо использовать методы и приемы для ее развития. Особое внимание не во время ОМЦ следует уделять развитию мышц ног, таза, спины, груди, брюшного пресса. Каждую, даже малоинтенсивную тренировку следует начинать с разминки. К одной из важных задач тренировки следует отнести коррекцию осанки. Для этого целесообразно включить в тренировочный процесс соответствующие упражнения. В силовой подготовке прогибание туловища назад грозит возможностью смещения матки. Максимальный рекордный для девушки вес отягощений в положении стоя может привести к нарушению осанки и травмам позвоночника. Женщин отличает грация, высокая ловкость и точность. Их движения плавные и эстетично красивы. Высококоординированные упражнения способствуют формированию новых функциональных корковых систем для рационального управления движениями. По мере роста уровня подготовленности спортсменок совершенствуется сформированность этих корковых систем. Выполнение упражнений под музыкальное сопровождение, попадание движений в такт музыки так же способствует совершенству.

Одной из проблем женского спорта является сложность социальной адаптации после завершения карьеры. Усугубит ситуацию тот факт, если спортсменка к тому же будет иметь проблемы со здоровьем. Неправильное планирование подготовки, неучитывание биологических ритмов женщины приведет лишь к снижению спортивного результата и более раннему завершению карьеры спортсменки. Так, называвшаяся в 70-е годы XX века гимнасткой будущего спортсменка Гроздова в 12 лет вне зачета выиграла кубок СССР у всех сильнейших гимнасток страны. Во взрослом соревновании допускались девушки только с 14 лет. Но через два года гимнастка уже не могла участвовать во взрослых соревнованиях физически, от тяжелых нагрузок, превышающих ее возрастные особенности, она имела боли в костно-мышечной системе. Гимнастка была вынуждена прекратить спортивную карьеру.

Таким образом, только правильное построение тренировочного процесса обеспечит индивидуализацию тренировочных нагрузок с учетом фаз специфического биологического цикла и на основе регулярного комплексного контроля за самочувствием спортсменок.

Библиографический список

1. Спорт в период становления современного международного олимпийского движения. *Теория и практика физ. культуры*. 2001; 7: 24 – 26.
2. Мягков С.Н. Женская проблематика на страницах журнала. *Теория и практика физической культуры*. 2000; 11. Available at: <http://sportlib.info/Press/TPFK>
3. Радзиевский А.Р., Радзиевская М.П., Дыба Т.Г. Физиологические основы спортивной тренировки женщин – понятие и виды. Классификация и особенности категории. *Студенческая библиотека онлайн*. Available at: <http://studbooks.net>
4. Кочеткова Е.Ф., Опарина О.Н. Особенности и проблемы полового диморфизма в спорте. *Современные научные исследования и инновации*. Июль, 2014; № 7. Available at <http://web.snauka.ru/issues/2014/07/35829>
5. Кочеткова Е.Ф., Опарина О.Н. «Роль физической культуры в сохранении репродуктивного здоровья». *Международный научно-исследовательский журнал*. 2014; № 3 – 4 (22).
6. Менструальный цикл. *Материал из Википедии – свободной энциклопедии*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki>
7. Геркан Л.В. Проблемы женского спорта и работа с женскими спортивными группами. *Теория и практика физ. культуры*. 1966; 3: 68 – 69.
8. Бланкерс-Кун, Фанни. *Материал из Википедии – свободной энциклопедии*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> дата обращения 04.04.18

References

1. Sport v period stanovleniya sovremennogo mezhdunarodnogo olimpijskogo dvizheniya. *Teoriya i praktika fiz. kul'tury*. 2001; 7: 24 – 26.
2. Myagkov S.N. Zhenskaya problematika na stranicah zhurnala. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2000; 11. Available at: <http://sportlib.info/Press/TPFK>
3. Radzievskij A.R., Radzievskaya M.P., Dyba T.G. Fiziologicheskie osnovy sportivnoj trenirovki zhenschin – ponyatie i vidy. Klassifikaciya i osobennosti kategorii. *Studencheskaya biblioteka onlajn*. Available at: <http://studbooks.net>

4. Kochetkova E.F., Oparina O.N. Osobennosti i problemy polovogo dimorfizma v sporte. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. lyul'*, 2014; № 7. Available at <http://web.snauka.ru/issues/2014/07/35829>
5. Kochetkova E.F., Oparina O.N. «Rol' fizicheskoy kul'tury v sohranении reproductivnogo zdorov'ya». *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2014; № 3 – 4 (22).
6. Menstrual'nyj cikl. *Material iz Vikipedii – svobodnoj `enciklopedii*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki>
7. Gerkan L.V. Problemy zhenskogo sporta i rabota s zhenskimi sportivnymi gruppami. *Teoriya i praktika fiz. kul'tury*. 1966; 3: 68 – 69.
8. Blankers-Kun, Fanni. *Material iz Vikipedii – svobodnoj `enciklopedii*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> data obrascheniya 04.04.18

Статья поступила в редакцию 09.04.18

УДК 371

Ibragimova M.S., teacher, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), Email: akilamkcsn@mail.ru

APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT THE LESSONS OF THE CHECHEN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL. The article deals with the use of information and communication distinctive technologies at Chechen lessons. Extracting knowledge on the Chechen language by means of ICT, the pupil forms and metasubject skills of search, selection, processing of information. Other skills to work in groups, in pairs, individually are also formed. The use of ICT allows to diversify the educational process of learning at different stages of the lesson. The formation and preservation of interest in the subject today is largely facilitated by the use of the media and the latest computer technologies in the learning process. They allow the teacher to more effectively achieve the goals and objectives, to develop relations of cooperation with students and to be with them in a single space of the modern information society. The computer, like any tool, can be used in different ways, with different success, setting different tasks.

Key words: computer native language, information and communication technologies.

М.С. Ибрагимова, преподаватель Чеченского государственного педагогического университета, г. Грозный, E-mail: akilamkcsn@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЧЕЧЕНСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается применение информационно-коммуникационных технологий на уроках чеченского языка. Добывая знания по чеченскому языку с помощью ИКТ, ученик формирует и метапредметные навыки поиска, отбора, переработки информации. Формируются и другие умения работать в группах, в парах, индивидуально.

Применение ИКТ позволяют разнообразить образовательный процесс обучения на различных этапах урока. Формирование и сохранение интереса к предмету сегодня во многом способствует использование в процессе обучения средств массовой информации и новейших компьютерных технологий. Они позволяют педагогу более эффективно добиваться поставленных целей и задач, развивать отношения сотрудничества с учениками и находиться с ними в едином пространстве современного информационного общества.

Ключевые слова: компьютер, родной язык, информационно-коммуникационные технологии.

Использование ИКТ в учебном процессе позволяет повысить эффективность обучения, приблизить его к реальному уровню деятельности. В последние годы, происходит внедрение компьютера на уроках. Учителя стали активно использовать на своих уроках интерактивные доски.

Освоение компьютерных технологий позволяет реально индивидуализировать учебный процесс, сделать его более гуманным по отношению к учащемуся, усилить положительную мотивацию обучения, активизировать познавательную деятельность, усилить творческую составляющую работы как ученика, так и учителя.

Сегодня необходимо, чтобы каждый учитель по любой школьной дисциплине мог подготовить и провести урок с использованием ИКТ, так как теперь учителю представилась возможность сделать урок более ярким и увлекательным. Общение с ребятами на уроках родного языка, позволило сделать вывод, что необходимо расширять кругозор учащихся, повышать уровень их культурного образования, развивать языковые и коммуникативные навыки и умения. Обучение предполагает общение на уроке как между учителем и учащимися, так и общение учащихся друг с другом. Использование ИКТ позволяет погрузиться в другой мир, увидеть его своими глазами, стать как бы участником того или иного праздника, традиции. Управление обучением с помощью компьютера приводит к повышению эффективности усвоения, активизации мыслительной деятельности учащихся. Одно из основных назначений компьютера как средства обучения – организация работы учащихся с помощью программно-педагогических средств, от степени совершенства которых и зависит эффективность обучения. Диалоговые и иллюстрированные возможности компьютера существенно влияют на мотивационную сферу учебного процесса и его деятельностную структуру. Компьютер обладает достаточно широкими возможностями для создания благоприятных условий работы по осмыслению орфографического (пунктуационного) правила. В обучающих программах могут быть использованы разнообразные формы наглядности, которые способствуют различным способам организации и пред-

явления теоретического материала в виде таблиц, схем, опорных конспектов и так далее. При этом демонстрируется не только статичную информацию, но и различные языковые явления в динамике с применением цвета, графики, эффекта мерцания, звука, пиктографии, «оживления» иллюстраций и так далее (это качественно новый уровень применения объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов обучения) [1].

Использование ИКТ на уроках чеченского языка позволяет разнообразить формы работы, деятельность учащихся, активизировать внимание, повышает творческий потенциал личности. Построение схем, таблиц в презентации позволяет экономить время, более эстетично оформить материал. Задания с последующей проверкой активизируют внимание учащихся, формируют орфографическую зоркость. Использование кроссвордов, иллюстраций, рисунков, различных занимательных заданий, тестов, вызывают интерес к уроку; делают урок более интересным.

ИКТ развивает самостоятельность учащихся, умение находить, отбирать и оформлять материал к уроку. Уроки в компьютерном классе развивают умение учащихся работать с компьютером, самостоятельно решать учебные задачи. Использование тестов помогает не только экономить время учителя, но и дает возможность учащимся самим оценить свои знания, свои возможности.

Как показали результаты наблюдения и беседы, учитель чеченского языка Цихаева Заира Ризвановна проводит урок чеченского языка, применяя и используя информационные технологии. С помощью мультимедийного проектора на уроках демонстрируются слайды, созданные в программе Microsoft Power Point. Использование данной технологии позволяет значительно сэкономить время на уроке, повысить уровень наглядности в ходе обучения, внести элементы занимательности, оживить учебный процесс. При этом наблюдается стабильная результативность по предмету от 75% до 85%.

Информационные технологии значительно расширяют возможности предъявления учебной информации. Можно систематизировать, где и как целесообразно использовать инфор-

мационные технологии в обучении, учитывая, что современные компьютеры позволяют интегрировать в рамках одной программы тексты, графику, звук, анимацию, видеоклипы, высококачественные фотоизображения, достаточно большие объемы полноэкранного видео, качество которого не уступает телевизионному. Вот некоторые программы, которые можно использовать на разных этапах урока:

1. При изложении нового материала – визуализация знаний (демонстрационно – энциклопедические программы; программа презентаций Power Point).

2. Закрепление изложенного материала (тренинг – разнообразные обучающие программы);

3. Система контроля и проверки (тестирование с оценением, контролируемые программы);

4. Самостоятельная работа учащихся (обучающие программы типа «1С: Репетитор», энциклопедии, развивающие программы);

5. Тренировка конкретных способностей учащегося (память, мышление) [2].

Хотелось бы отметить, что в информационном обществе, когда главным ресурсом является информация, а информационная культура человека – определяющим фактором их профессиональной деятельности, изменяются и требования к системе образования, происходит существенное повышение статуса образования.

Необходимо повысить качества подготовки учащихся на основе использования в учебном процессе современных информационных технологий; применять активные методы обучения, повышение творческой и интеллектуальной составляющих учебной деятельности; разработать новые информационные технологии обучения, способствующих активизации познавательной деятельности обучаемого и повышению мотивации на освоение

средств и методов информатики для эффективного применения в профессиональной деятельности; разработать информационные технологии дистанционного обучения; совершенствовать программно-методического обеспечения учебного процесса. Это все и есть задачи, которые стоят перед информатизацией образования. А мы знаем, что информатизация – это есть процесс, при котором создаются условия, удовлетворяющие потребностям любого человека в получении необходимой информации. Результатом процесса информатизации является создание информационного общества, в котором главную роль играют интеллект и знания.

Появилось новое направление деятельности педагога – разработка информационных технологий обучения и программно-методических учебных комплексов.

«Ученик берет столько, сколько может усвоить, работает в темпе и с теми нагрузками, которые оптимальны для него. Несомненно, что ИКТ относятся к развивающимся технологиям, и должны шире внедряться в процесс обучения» [3].

Как показал анализ образовательной практики – опыта применения ИКТ учителями страны, применение ИКТ способствует:

- активному использованию Интернет ресурсов не только педагогами, но и учащимися – например, при выполнении творческих заданий, при написании рефератов, при поиске необходимой информации и т.п.;

- вовлечению учащихся в сознательную деятельность по самостоятельному изготовлению презентаций с помощью компьютерных средств и средств мультимедиа;

- формированию у учащихся готовности к жизни в информационном обществе, культуры использования персонального компьютера как средства решения задач различных сфер деятельности.

Библиографический список

1. Ипполитова М.И. Формирование познавательной активности учащихся в процессе проблемного изложения материала учителем (при изучении предметов гуманитарного цикла). *Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук*. Москва, 1977.
2. Сексенбаева Ж.Б. ИКТ в работе русоведа. Available at: <https://mfourok.ru/ikt-v-rabote-rusoveda-2337584-page2.html>
3. Ткаченко Е.С. Использование ИКТ в учебно – воспитательном процессе для повышения качества образования. Available at: http://www.rusnauka.com/13_EISN_2012/Matemathics/2_107497.doc.htm

References

1. Ippolitova M.I. Formirovanie poznavatel'noj aktivnosti uchashchisya v processe problemnogo izlozheniya materiala uchitelem (pri izuchenii predmetov gumanitarnogo cikla). *Avtoferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk*. Moskva, 1977.
2. Seksenbaeva Zh.B. IKT v rabote rusoveda. Available at: <https://mfourok.ru/ikt-v-rabote-rusoveda-2337584-page2.html>
3. Tkachenko E.S. Ispol'zovanie IKT v uchebno – vospitatel'nom processe dlya povysheniya kachestva obrazovaniya. Available at: http://www.rusnauka.com/13_EISN_2012/Matemathics/2_107497.doc.htm

Статья поступила в редакцию 07.04.18

УДК 378
13.00.02

Bazhukova E.N., senior methodologist, Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: alena-nik67@yandex.ru

MUSIC INFORMATICS AS A COMPONENT OF MUSICAL EDUCATION. The article presents a program on "Music Informatics" for future teachers and musicians. The work shows stages of forming of the knowledge of teachers-musicians in the field of digital information technologies. The author reveals forms of work online, the necessary knowledge and skills in the use of broadcast material in the Internet, the use of various types of recording and processing information of the music material, etc. The author focuses on the need to study the content components of music education, based on the inclusion of the concepts of "music computer", "electronic musical instrument" in the system of training teacher-musician in the field of information technology and music informatics. The author pays special attention to the role of music-computer and cloud-oriented technologies in the system of modern music education.

Key words: music computer, electronic musical instrument, system of teacher-musician training, information technologies in music, Music Informatics, music computer technologies, mobile technologies, modern music education.

Е.Н. Бажукова, ст. методист учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: alena-nik67@yandex.ru

МУЗЫКАЛЬНАЯ ИНФОРМАТИКА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлена программа «Музыкальная информатика» для будущих педагогов и музыкантов, этапы формирования знаний педагогов-музыкантов в области цифровых информационных технологий. Представлены формы работы в режиме онлайн, необходимые знания и навыки в использовании широкоэкранный материала в сети Интернет, использование различных видов записи и обработки информации к музыкальному материалу и др. Автором акцентируется внимание на необходимости изучения содержательных компонентов музыкального образования, основанных на включении понятий

«музыкальный компьютер», «электронный музыкальный инструмент» в систему подготовки педагога-музыканта в области информационных технологий и музыкальной информатики. Автор уделяет особое внимание роли музыкально-компьютерных и облачно-ориентированных технологий в системе современного музыкального образования.

Ключевые слова: музыкальный компьютер, электронный музыкальный инструмент, система подготовки педагога-музыканта, информационные технологии в музыке, музыкальная информатика, музыкально-компьютерные технологии, мобильные технологии, современное музыкальное образование.

Очевидна необходимость создания перспективной методики, направленной на овладение педагогами-музыкантами адекватным уровнем современных средств информационных технологий в музыке и МКТ и знаниями в области информатики в целом как динамично развивающейся области знаний человека, которая активно влияет на методы и средства современных педагогических технологий [1 – 5].

Опираясь на профессиональные стандарты соответствующего раздела Единого квалификационного справочника (ЕКС) педагоги и преподаватели дополнительного образования, а также профессионального обучения, должны обладать компетенциями соответствующими современному времени, а именно уметь вести профессиональную деятельность в высокотехнологичной цифровой образовательной среде, с грамотным её применением, овладеть всеми средствами профессиональной ориентации в данных условиях для достижения учащимися определённых установленных результатов [7 – 11].

Известны программы и методики по «Музыкальной информатике» следующих авторов: Д.В. Вологин (2002), А.П. Ментюков, А.Г. Михайленко, (2004), Н.Г. Бреус (2012), Т.И. Бороной, А.В. Харуто, в каждой выделены основные моменты работы, актуальные в определённый период развития информационных технологий, при анализе программ можно сделать вывод, что предусмотрены перспективы развития компьютерных технологий.

Введены в музыкальную практику методики преподавания с использованием музыкально-компьютерных технологий (МКТ) (Г.Г. Белов, В.О. Белунцов, И.Б. Горбунова, А.В. Горельченко, А. Камерис, И.М. Красильников, Ю.В. Петелин, Ю.И. Евдан и др.).

В настоящее время преподаватели музыкальных дисциплин находятся в условиях функционирующей цифровой образовательной среды, применяя МКТ, переосмысливают образовательный процесс, «переформулируют» цели и задачи обучения; учитывая сетевые образовательные ресурсы, выбирают новый путь с использованием коммуникационных образовательных ресурсов [12 – 16].

Но остаётся проблема формализма знаний педагогов-музыкантов в области информационных технологий. Проанализировав программы и методики вышеперечисленных авторов, учитывая компетентность преподавателей в области современных информационных технологий, мы определили этапы, которые необходимо внести в программу обучения педагогов-музыкантов:

1. Ввиду того, что в школе предмет информатики был введён в 90-х гг., преподаватели, которые на тот момент уже окончили учебные заведения, не имеют начальных знаний в области информатики, в методику преподавания музыкальной информатики необходимо ввести базовые знания по Информатике, которые рассматриваются в средней школе в рамках общеобразовательного предмета информатики.

2. Развитие информационных технологий не стоит на месте, следовательно, методики преподавания «Музыкальной информатики» дополняются и изменяются. На наш взгляд необходимо внести знакомство с возможностями Интернет технологий, которые открывают новые формы коллективного педагогического взаимодействия, такие как: создание сайта, видеоканала, виртуального класса, различных форм музыкального творчества и т. д.

3. Возможности Web-браузера и online программ, которые, не нужно покупать и устанавливать программное обеспечение на персональный компьютер. Данные online программы позволяют решить главную и очень важную задачу – удалённого совместного творчества, когда, находясь в различных точках земного шара, при наличии Интернет, появилась возможность создавать музыку, обучать музыкальному искусству [17 – 24].

При разработке программы по предмету «Музыкальная информатика» нами учитывались объективные этапы работы, обеспечивающие необходимый уровень информационной поддержки и платформу для творческой самореализации, которые, в настоящее время, необходимы педагогам-музыкантам для ведения профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде [25 – 31].

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. *Региональная информатика и информационная безопасность: сборник трудов*. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016: 224 – 228.
2. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Информационная компетентность педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 21: 254 – 258.
3. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении информатике музыканта (в условиях перехода на новые образовательные стандарты)*: монография. Санкт-Петербург, 2011.
4. Бажукова Е.Н., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как ресурс повышения операционности знаний музыкантов-педагогов в области информационных технологий. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 186 – 190.
5. Карпец М.И. К вопросу о преподавании дисциплины «Электронная музыка и электромузыкальные инструменты». *Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе: материалы X Международной научно-методической конференции*. Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов. 2006: 196 – 197.
6. Бакуменко М.Н. Философско-эстетические приоритеты минимализма: между авангардом и постмодернизмом. *Идеи и идеалы*. 2011; Т. 1. № 2: 140 – 152.
7. Бакуменко М.Н. Вопросы теории паттерна в музыке XX века. *Проблемы музыкальной науки*. 2011; 2: 205 – 213.
8. Бакуменко М.Н. О векторах развития дисциплины «СИНТЕЗАТОР» в контексте современного музыкального образования. *Инновационные формы преподавания в ДМШ и ДШИ*. Лаборатория музыкальной семантики: Международный центр «Искусство и образование»; Отв. ред.-сост. Е.В. Орлова, А.В. Чернышов, Л.Н. Шаймухаметова. Москва, 2013: 34 – 38.
9. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456–461.
10. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.
11. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. О предпосылках обучения исполнительству на электронных музыкальных инструментах. *Казанский педагогический журнал*. 2016; 2-1 (115): 8 – 17.
12. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 298 – 301.
13. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении студентов музыкальных вузов с нарушением зрения. *Современное музыкальное образование – 2010: материалы международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2011: 208 – 211.
14. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении детей с глубокими нарушениями зрения: особенности, проблемы, перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 470 – 477.
15. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
16. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: теория и практика*. Saarbrücken, 2016.

17. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: пути взаимодействия и проблемы современного этапа. *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества*. Труды Международной научно-теоретической конференции. Отв. за вып. О.Д. Шипунова. 2014: 81 – 83.
18. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов. *Искусство и образование*. 2010; 5: 104 – 111.
19. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2014; 8: 238 – 249.
20. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2012; Т. 2; № 4: 164 – 168.
21. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
22. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
23. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 21: 289 – 293.
24. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Музыка и кибернетика. *Музыка и время*. 2016; 11: 25 – 32.
25. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как социально-культурный фактор интеллектуального и эмоционального развития личности в школе цифрового века. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 5: 22 – 29.
26. Горбунова И.Б., Помазенкова М.С., Товпич И.О. Планшетные и музыкально-компьютерные технологии в системе профессионального музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 8: 211 – 219.
27. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. В сборнике: *Современное музыкальное образование – 2010*: Материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2011: 128 – 131.
28. Горбунова И.Б., Товпич И.О. Информационная образовательная среда как ресурс формирования информационной культуры участников образовательного процесса в школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 7: 192 – 196.
29. Горбунова И.Б., Гончарова М.С. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиакультура*. 2016; 6: 3.
30. Горбунова И.Б., Помазенкова М.С. Музыкально-компьютерные и облачно-ориентированные технологии в системе современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2015; 3-2: 68 – 82.
31. Бажукова Е.Н. *Школа музыки online*. Available at: <https://sites.google.com/site/muzykaicifra>

References

1. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost': sbornik trudov*. Sankt-Peterburgskoe obshchestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki, sistem svyazi i upravleniya. 2016: 224 – 228.
2. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Informacionnaya kompetentnost' pedagoga-muzykanta sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015; 21: 254 – 258.
3. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii v obuchenii informatike muzykanta (v usloviyakh perehoda na novye obrazovatel'nye standarty)*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2011.
4. Bazhukova E.N., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak resurs povysheniya operacionnosti znaniy muzykantov-pedagogov v oblasti informacionnykh tehnologii. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2014; 19: 186 – 190.
5. Karpec M.I. K voprosu o prepodavanii discipliny «Elektronnaya muzyka i 'elektromuzykal'nye instrumenty». *Problemy upravleniya kachestvom obrazovaniya v gumanitarnom vuze*: materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. Sankt-Peterburgskij gumanitarnyj universitet profsoyuzov. 2006: 196 – 197.
6. Bakumenko M.N. Filosofsko-esteticheskie priority minimalizma: mezhdunarodnyy avangardizm i postmodernizm. *Idey i idealy*. 2011; Т. 1. № 2: 140 – 152.
7. Bakumenko M.N. Voprosy teorii patterna v muzyke HH veka. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2011; 2: 205 – 213.
8. Bakumenko M.N. O vektorah razvitiya discipliny «SINTEZATOR» v kontekste sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Innovacionnye formy prepodavaniya v DMSH i DShL*. Laboratoriya muzykal'noj semantiki; Mezhdunarodnyy centr «Iskusstvo i obrazovanie»; Отв. ред.-sost. E.V. Orlova, A.V. Chernyshov, L.N. Shajmuhametova. Moskva, 2013: 34 – 38.
9. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyaniye, perspektivnoye znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456-461.
10. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoye mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.
11. Belov G.G., Gorbunova I.B. O predposylkah obucheniya ispolnitel'stvu na 'elektronnykh muzykal'nykh instrumentah. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; 2-1 (115): 8 – 17.
12. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s narusheniyami zreniya muzykal'nomu iskusstvu. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 298 – 301.
13. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii studentov muzykal'nykh vuzov s narusheniem zreniya. *Sovremennoye muzykal'noe obrazovanie – 2010*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obschey redakciej I.B. Gorbunovoj. 2011: 208 – 211.
14. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii detej s glubokimi narusheniyami zreniya: osobennosti, problemy, perspektivy. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 470 – 477.
15. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
16. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
17. Gorbunova I.B., Zaliwadnyj M.S. Muzyka, matematika, informatika: puti vzaimodejstviya i problemy sovremennogo 'etapa. *Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obshchestva*. Tруды Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii. Отв. за вып. О.Д. Шипунова. 2014: 81 – 83.
18. Gorbunova I.B., Kibitkina E.V. Muzykal'noe programmirovaniye: voprosy podgotovki specialistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2010; 5: 104 – 111.
19. Gorbunova I.B., Zaliwadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstviya muzykal'noj nauki i sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoye mnenie*. 2014; 8: 238 – 249.
20. Gorbunova I.B., Zaliwadnyj M.S. Muzykal'no-teoreticheskie vozzreniya Leonarda 'Ejlера: aktual'noye znachenie i perspektivy. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2012; Т. 2; № 4: 164 – 168.
21. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter: modelirovaniye processa muzykal'nogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
22. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *'Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2017: 95 – 108.
23. Gorbunova I.B., Zaliwadnyj M.S. 'Eksperimental'naya 'estetika: kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremennogo 'etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorchestva. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 289 – 293.
24. Belov G.G., Gorbunova I.B. Muzyka i kibernetika. *Muzyka i vremya*. 2016; 11: 25 – 32.
25. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak social'no-kul'turnyj faktor intellektual'nogo i 'emocional'nogo razvitiya lichnosti v shkole cifrovogo veka. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 5: 22 – 29.

26. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S., Tovpich I.O. Planshetnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 8: 211 – 219.
27. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. V *sbornike: Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2011: 128 – 131.
28. Gorbunova I.B., Tovpich I.O. Informacionnaya obrazovatel'naya sreda kak resurs formirovaniya informacionnoj kul'tury uchastnikov obrazovatel'nogo processa v shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 192 – 196.
29. Gorbunova I.B., Goncharova M.S. Planshetnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Mediamuzyka*. 2016; 6: 3.
30. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S. Muzykal'no-komp'yuternye i oblachno-orientirovannye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2015; 3-2: 68 – 82.
31. Bazhukova E.N. *Shkola muzyki online*. Available at: <https://sites.google.com/site/muzykaicifra>

Статья поступила в редакцию 12.04.18

УДК 378
13.00.08

Bakumenko M.N., Cand. of Art History, senior lecturer, Novosibirsk State Conservatory n.a. M.I. Glinka (Novosibirsk, Russia),
E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

WAYS OF REALIZATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS WITH THE USE OF ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS IN SECONDARY AND HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS. Today the process of learning to play electronic instruments has gone through more than twenty years of development. The first contests and festivals of electronic instrument performers in the early 2000s gathered a large number of participants across Russia and illustrated the urgent interest in the direction of both students and teachers of children's music schools and children's arts schools. "Synthesizer classes" as an independent area of study appeared by 2010-2015 not only in the central part of Russia, but also in many cities of the Urals and Siberia. New sections and methodological associations of teachers working in the new direction also have been formed. The article deals with the ways of realization of educational programs with the use of electronic musical instruments in secondary and higher educational institutions of the country.

Key words: electronic musical instruments, musical education, secondary vocational education, higher education.

М.Н. Бакуменко, канд. искусств., доц. Новосибирской государственной консерватории им. М.И. Глинки, г. Новосибирск,
E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В СРЕДНИХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

К настоящему времени процесс обучения игре на электронных музыкальных инструментах прошёл более чем двадцатилетний путь развития. Первые конкурсы и фестивали исполнителей на электронных инструментах в начале 2000-х собирали большое количество участников по всей России и стали иллюстрацией назревшего интереса к направлению как среди учащихся, так и преподавателей ДМШ и ДШИ. К 2010 – 2015 годам не только в центральной части России, но и во многих городах Урала, Сибири появились «классы синтезатора» как самостоятельное направление обучения, сформировались секции и методические объединения преподавателей, работающих в новом направлении. В статье рассмотрены пути реализации образовательных программ с использованием электронных музыкальных инструментов в средних и высших учебных заведениях страны.

Ключевые слова: электронные музыкальные инструменты, музыкальное образование, среднее профессиональное образование, высшее образование.

За прошедшие 5 лет (с 2012 по 2017 год) автором статьи было проведено около 50 обучающих семинаров в Новосибирске, Омске, Томске, Красноярске, Екатеринбурге, Самаре и многих других городах России, что позволило проследить процесс развития электронных инструментов «изнутри», работая в тесной взаимосвязи с преподавателями этого все еще нового и во многом экспериментального направления. Если на уровне ДМШ и ДШИ становление электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) [1; 2; 3] уже приобрело некоторую системность, то с каждым годом становится все более актуальным развитие этого направления в средних и высших учебных заведениях, что послужит выстраиванию образовательной вертикали в инновационной для академического музыкального образования области. Новые технологии постепенно становятся частью образовательного процесса в образовательных учреждениях культуры и искусства среднего и высшего уровней. Опираясь на опыт учебных заведений Новосибирской, Свердловской, Томской, Кемеровской областей и других регионов в применении электронных инструментов, стало возможным выявить некоторые тенденции развития направления в целом. Однако прежде чем остановиться на этих тенденциях, рассмотрим ситуацию, складывающуюся на начальном уровне образования.

За рассматриваемый период времени многие преподаватели-пианисты, теоретики, педагоги других специальностей ДМШ и ДШИ прошли обучение на курсах повышения квалификации, семинарах, поддерживаемых компаниями-производителями музыкальных инструментов. Спрос учащихся, родителей на но-

вое направление обуславливал интерес преподавательского сообщества и стал мощным стимулом развития для образовательного направления. Овладение средствами, которые пришли к музыкантам с появлением технологий, казалось достаточно простым, быстрым. Среди преподавателей сформировался стереотип, который связан с тем, что синтезатор представляется им аналогом фортепиано с дополнительным набором функций, которые сделают занятия более интересными и привлекательными. Однако обратной его стороной стало то, что, не вникая в технические возможности, в дополнительные выразительные средства, они зачастую получали результат, не сопоставимый с высокими образцами исполнения на традиционных академических инструментах, в том числе и в области электронной музыки.

Электронные инструменты вошли в систему начального музыкального образования, став неотъемлемой частью структуры фортепианных, эстрадных отделений. При этом казалось, что «синтезатор» уже стал инструментом равноправным в сравнении с фортепиано, скрипкой и другими инструментами. По сей день во многих регионах иллюзия «универсальности» инструмента продолжает главенствовать. Однако вследствие непрерывного обмена опытом, в других регионах эта иллюзия постепенно разрушается, что привело к снижению количества участников конкурсов ЭМИ и более «взвешенному» отношению преподавателей к выбору репертуара, выразительных средств. Распространение многочисленных видеозаписей, конкурсная, концертная практика послужили тому, что художественные результаты первого, во многом экспериментального этапа развития

серьезного направления, стали достоянием общественности. В связи с этим появилось еще одно предвзятое суждение – о недостаточно высоких художественных результатах, производимых в процессе работы с ним у искушенной музыкальным искусством публики. Среди многих профессиональных музыкантов исполнение на электронных инструментах в своем текущем виде ассоциируется с упрощением, слабой подачей.

Художественные результаты направления еще не успели в полной мере сформироваться. Низкий уровень владения технологией, методикой работы с технологиями, так же как и некоторая ограниченность расширения горизонтов художественного сознания преподавателей, стали причинами такого неоднозначного отношения общественности. Однако данный кризис может стать и отправной точкой роста профессионализма, поэтому совершенствование методики, технологии преподавания, поднятие общего уровня мастерства преподавателей, которое предстоит пройти нашему направлению, станут основами этого роста, что приведет к действительно высоким художественным результатам.

Работа с новыми технологиями, в особенности с ЭМИ, не должна исключать, и даже обязана в первую очередь ставить в приоритет совершенствование следующих направлений развития музыканта:

1) Воспитание, развитие музыкального слуха (мелодического, гармонического, тембрового), что достигается комплексом форм работы, куда также должен включаться

2) Владение целостным и стилистическим анализом образов академической, эстрадной, джазовой музыки. Выявление и практическое освоение исполнительских приемов, средств художественной выразительности, свойственных музыке различных стилей.

3) Совершенствование в работе с гармонической частью фактуры. Гармонический анализ.

4) Владение основами звукорежиссуры, в том числе, освоение акустических особенностей тембров, частотного и громкостного баланса, применения эффектов, правила коммутации.

5) Композиция и импровизация. Умение работать над композицией, развитием формы (некоторые элементы проблемы рассмотрены в работе [4]).

6) Аудиовизуальные технологии, аудиовизуальный синтез, звукотембральное и музыкальное программирование [5; 6; 7].

К этому можно добавить изучение технической стороны, тезауруса работы с ЭМИ и программного обеспечения, знание терминологии из сферы музыкальной информатики.

Переходя к обзору современной ситуации и перспектив развития электронного музыкального инструментария в ССУЗах и ВУЗах, необходимо отметить, что приведенные выше сферы музыкальной деятельности должны реализовываться на более профессиональном уровне [8; 9; 10].

Если в ДМШ и ДШИ электронные инструменты существуют как специальность, предмет общеразвивающего цикла, дополнительный инструмент (предмет по выбору), то на среднем и высшем уровне они представлены следующими направлениями:

1) Дополнительный инструмент у студентов фортепианных отделений колледжей культуры и музыкальных колледжей, а также фортепианных факультетов ВУЗов искусства и культуры. В зависимости от программы учебного заведения, изучению ЭМИ отдается от 2 до 8 семестров. В зависимости от объема часов меняется и глубина освоения предмета – от поверхностного знакомства до подготовки полноценной программы из нескольких произведений, исполненной на экзамене в конце курса.

Получив образование, зачастую выпускники фортепианных отделений поступают на работу в эстрадные оркестры, ансамб-

ли, в которых электронный инструмент является неотъемлемым компонентом. Обучение ЭМИ способствует развитию тембрового мышления, расширению навыков инструментального исполнительства. Знакомство с инструментом позволит прикоснуться к направлению, получить возможность профориентации.

2) Предмет «Электронные музыкальные инструменты» для студентов теоретико-композиторских, музыкально-педагогических факультетов. Курс проводится в форме групповых занятий, позволяет студентам познакомиться с возможностями инструментария, в том числе в педагогической практике, изучить технологические практические аспекты работы на ЭМИ. В рамках данного курса возможно освоение педагогического репертуара ДМШ и ДШИ. Форма совместной проектной работы является достаточно эффективной, позволяет учащимся выработать подходы к работе над музыкальным материалом.

3) «Основы композиции, инструментоведение, дополнительный инструмент» как предмет учащихся колледжей культуры и искусства. Занятия на ЭМИ могут проводиться индивидуально, с опорой на профессиональную ориентацию студентов. Параллельно с фортепианной программой, студенты фортепианных отделений осваивают программу на протяжении 4 лет.

4) Музыкальная информатика.

Знакомство с ЭМИ в курсе музыкальной информатики. Работа над аранжировкой средствами программного обеспечения и ЭМИ позволяет затронуть технологическую сторону использования новых технологий в музыкальном искусстве.

Если на начальном уровне образования репертуар охватывает классическую, народную эстрадную музыку, уровень ССУЗа и ВУЗа предполагает расширение репертуарного списка и выразительных средств аранжировки. Классический репертуар может быть расширен за счет музыки импрессионизма, которая может служить хорошим материалом для аранжировки (например, Дебюсси, Равель и др.), музыки XX века (Скрябин, Прокофьев, Шостакович и др.). Аранжировка народной музыки может быть реализована в виде масштабных полотен и охватывать как фольклор народов России, так и восточных, азиатских стран.

В ССУЗе и ВУЗе расширяются методы работы над музыкальным репертуаром. Исполнение с автоакомпанементом вытесняется аранжировкой средствами живого исполнения. В случаях, когда данная интерактивная функция применяется, возможен более глубокий анализ гармонии с целью ее достоверной передачи. Применение нескольких пластов в аранжировке требует погружения в звукорежиссуру. Запись и редакция музыки в MIDI-формате. Исполнительские аспекты работы на ЭМИ должны изучаться в тесной связи с материалом музыкальной информатики.

Одномоментное введение ЭМИ в образовательную систему было бы искусственным, так как нарушало бы плавный эволюционный ход ее развития. При этом плавное развитие новых технологий в образовании и естественный их рост в соответствии с требованиями времени представляется закономерным. Изучение ЭМИ в колледже, ВУЗе позволит определить склонность студента к электронным технологиям, адаптироваться к условиям современной концертной, педагогической практики, дать возможность приобщения к музыкальному искусству учащихся с ограниченными возможностями здоровья (см., например, работы [11; 12; 13; 14]). Одновременно с этим применение ЭМИ в педагогической практике не должно обуславливаться только веянием времени, так как электронные инструменты должны лишь служить средством, которое помогает в поиске новых выразительных возможностей и расширении художественной выразительности.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*: сборник статей. Составители: И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
2. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. О предпосылках обучения исполнительству на электронных музыкальных инструментах. *Казанский педагогический журнал*. 2016; № 2-1 (115): 8 – 17.
3. Бакуменко М.Н. О векторах развития дисциплины «СИНТЕЗАТОР» в контексте современного музыкального образования. *Инновационные формы преподавания в ДМШ и ДШИ*: сборник статей. Лаборатория музыкальной семантики; Международный центр «Искусство и образование»; Отв. ред.-сост. Е.В. Орлова, А.В. Чернышов, Л.Н. Шаймухаметова. Москва, 2013: 34 – 38.
4. Бакуменко М.Н. Вопросы теории паттерна в музыке XX века. *Проблемы музыкальной науки*. 2011; 2: 205 – 213.
5. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов. *Искусство и образование*. 2010; 5: 104 – 111.
6. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2014; 8: 238 – 249.

7. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
8. Спиридонов О.А. Создание студии звукозаписи в образовательных учреждениях: методические, технологические и организационные аспекты проблемы. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4: 147 – 151.
9. Спиридонов О.А. Музыкально-компьютерные технологии как метапредмет в музыкальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4: 147 – 151.
10. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 21: 289 – 293.
11. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении студентов музыкальных вузов с нарушением зрения. *Современное музыкальное образование – 2010*: материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2011: 208 – 211.
12. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении детей с глубокими нарушениями зрения: особенности, проблемы, перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 470 – 477.
13. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; 5: 15 – 19.
14. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 298 – 301.

References

1. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *'Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva: sbornik statej*. Sostaviteli: I.B. Gorbunova, K.B. Davletova. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2017: 95 – 108.
2. Belov G.G., Gorbunova I.B. O predposylkah obucheniya ispolnitel'stvu na 'elektronnyh muzykal'nyh instrumentah. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 2-1 (115): 8 – 17.
3. Bakumenko M.N. O vektorah razvitiya discipliny «SINTEZATOR» v kontekste sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Innovacionnye formy prepodavaniya v DMSH i DSH: sbornik statej. Laboratoriya muzykal'noj semantiki; Mezhdunarodnyj centr "Iskusstvo i obrazovanie"*; Otv. red.-sost. E.V. Orlova, A.V. Chernyshov, L.N. Shajmuhametova. Moskva, 2013: 34 – 38.
4. Bakumenko M.N. Voprosy teorii patterna v muzyke HH veka. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2011; 2: 205 – 213.
5. Gorbunova I.B., Kibitkina E.V. Muzykal'noe programmirovaniye: voprosy podgotovki specialistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2010; 5: 104 – 111.
6. Gorbunova I.B., Zaliwadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstviya muzykal'noj nauki i sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 8: 238 – 249.
7. Gorbunova I.B. Aудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
8. Spiridonov O.A. Sozdanie studii zvukozapisi v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah: metodicheskie, tehnologicheskie i organizacionnye aspekty problemy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4: 147 – 151.
9. Spiridonov O.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak metapredmet v muzykal'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4: 147 – 151.
10. Gorbunova I.B., Zaliwadnyj M.S. 'Eksperimental'naya 'estetika: kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremennogo 'etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorchestva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 289 – 293.
11. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii studentov muzykal'nyh vuzov s narusheniem zreniya. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2011: 208 – 211.
12. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii detej s glubokimi narusheniyami zreniya: osobennosti, problemy, perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 470 – 477.
13. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Metodika obucheniya informacionnym tehnologiyam lyudej s narusheniem zreniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; 5: 15 – 19.
14. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s narusheniyami zreniya muzykal'nomu iskusstvu. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 298 – 301.

Статья поступила в редакцию 12.04.18

УДК 378
13.00.08

Bakumenko M.N., Cand. of Art History, senior lecturer, Novosibirsk State Conservatory n.a. M.I. Glinka (Novosibirsk, Russia),
E-mail: gorbunovaib@ Herzen.spb.ru

DEVELOPMENT OF TOOLS FOR LEARNING TO PLAY ELECTRONIC KEYBOARD INSTRUMENTS. The aspiration to unification of electronic musical instruments is connected with an important question of pedagogical repertoire. The first, largely experimental music collections of various authors, which appeared in the early 2000s, have become a good tool for teachers. However, as well as teaching methods sensitive to the development of tools, they must correspond to the modern evolutionary stage. The development of the original "electronic" repertoire, the original "language" of sound instruments along with the established forms of performance means sampled acoustic timbres becomes an important problem. The article discusses the development of tools in learning to play electronic keyboards and the formation of a special pedagogical repertoire.

Key words: electronic musical instruments, musical education, pedagogical repertoire.

М.Н. Бакуменко, канд. искусств., доц. Новосибирской государственной консерватории им. М.И. Глинки,
г. Новосибирск, E-mail: gorbunovaib@ Herzen.spb.ru

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИНСТРУМЕНТАРИЯ В ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА ЭЛЕКТРОННЫХ КЛАВИШНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

Стремление к унификации электронного музыкального инструментария связано с важным вопросом педагогического репертуара. Первые, во многом экспериментальные нотные сборники различных авторов, появившиеся с начала 2000-х годов, стали хорошим подспорьем для преподавателей. Однако, как и методика обучения, чувствительная к развитию инструментария, они должны соответствовать современному эволюционному этапу. Выработка оригинального «электронного» репертуара, оригинального «языка» звучания инструментов наряду с устоявшимися формами исполнения средствами семплированных акустических тембров становится важной проблемой. Обсуждению вопросов развития инструментария в обучении игре на электронных клавишных инструментах и становлению специального педагогического репертуара посвящена статья.

Ключевые слова: электронные музыкальные инструменты, музыкальное образование, педагогический репертуар.

Электронные музыкальные инструменты (ЭМИ) [1; 2; 3] как часть образовательного процесса заняли свою нишу. При этом, если примерно 15–20 лет назад в ДМШ и ДШИ (где раньше всего произошло зарождение системы) не было универсального, единого инструментария, то к концу 10-х годов можно наблюдать формирование системности в этом отношении. На конкурсах исполнителей, использующих электронные инструменты, можно уже было наблюдать инструменты лишь 1-2 модельных рядов. В эпоху технологий, когда модельные ряды клавишных электронных инструментов обновляются каждые 2–3 года, становится сложной выработка традиции и системности использования. Дополнительным обстоятельством является специфика электронного инструмента, которая заключается в том, что как любая техника, эти устройства выпускаются различными производителями, находящимися в состоянии конкуренции. С одной стороны это помогает исполнителю, так как с каждой новой моделью он приобретает новые выразительные возможности. Однако с другой стороны возникает сложность для преподавателя в этих условиях «угнаться» за постоянно развивающимся прогрессом и выработать стабильную методику работы. Отчасти данная проблема решается постоянным проведением тренингов, консультаций, семинаров для преподавателей с участием представителей фирм-производителей инструментов.

Если на заре развития школы использовали простейшие, как в плане звучания, так и функционала инструменты, то сейчас сформировавшаяся практика использования инструментов в концертной деятельности и обучении начала диктовать свои условия, которым старается соответствовать администрация музыкальных школ при оснащении классов электронных инструментов. В то же время, для самостоятельной работы учащихся также выбираются инструменты модельного ряда, сходного с теми, которые используются в классе.

Стремление к унификации инструментария связано с важным вопросом педагогического репертуара. Первые, во многом экспериментальные нотные сборники различных авторов, появившиеся с начала 2000-х годов, стали хорошим подспорьем для преподавателей. Однако, как и методика обучения, чувствительная к развитию инструментария, они должны соответствовать современному эволюционному этапу. Выработка оригинального «электронного» репертуара, оригинального «языка» звучания инструментов наряду с устоявшимися формами исполнения средствами семплированных акустических тембров становится важной проблемой.

Если обратиться к опыту азиатских стран, то на примере методики обучения на электоне (существует в Японии, Сингапуре, Тайланде, Малайзии и др.) можно увидеть, что инструментарий там жестко регламентирован. В основе данной методики – уникальный инструмент, прообразом которого можно считать электронный орган с двумя мануалами и педальной клавиатурой. Система обучения на этом инструменте была разработана еще в 60-х годах XX века, включала определенный репертуар и ступени освоения инструмента. Неотъемлемой частью системы обучения на электоне является импровизация композиции. Творческие состязания в области исполнительства на электоне, которые проходят уже несколько десятилетий во многих странах, включают мастерство аранжировки и композиции с использованием средств электронного инструмента. Сочетая органную технику исполнения с обширным электронным функционалом рабочей станции высокого класса, электон представляет собой многофункциональный музыкальный комплекс для аранжировки и исполнения электронной широкого спектра жанров.

Исходя из опыта азиатских стран и текущего состояния направления в России, перспективным направлением для отечественного музыкального образования может стать не столько игра на аранжировочной рабочей станции, сколько овладение электронным инструментальным комплексом, позволяющим реализовать полномасштабное полифонизированное звучание. Экспериментальный проект подобного инструментального комплекса был реализован автором статьи на базе ДМШ № 6 г. Новосибирска. В основе данной системы лежит совместное использование возможностей нескольких электронных инструментов внутри данного комплекса, а также применение в исполнении педальной клавиатуры.

Функционал аранжировочной рабочей станции достаточно обширен, и позволяет использовать в аранжировке помимо мелодических партий элементы автоаккомпанемента, стандартные инструментальные и аудио-мультитэды, а также, при необходимости, предварительно записанные партии в формате MIDI. В качестве одного мануала используется синтезатор (рабочая станция) студийного типа, позволяющая расширить выразительные возможности комплекса функцией арпеджиатора, применением дополнительных контроллеров, и одновременно обогатить звуковую палитру красочными тембрами электронного генеза и их сочетаниями. Оба инструмента имеют функцию создания и редакции тембров, возможность применения эффектов, за счет чего при аранжировке звучание может быть выстроено и сбалансировано в соответствии определенным с художественным замыслом.

Основным и наиболее важным компонентом новой методики является использование в исполнении педальной клавиатуры. Она представляет собой 27-клавишный MIDI-контроллер. Тембр звучания педальной клавиатуры обеспечивается средствами отдельного тембрового модуля, либо рабочей станции и синтезатора (в зависимости от художественного замысла аранжировки и нескольких способов коммутации оборудования). Применение педальной клавиатуры в таком MIDI-комплексе возможно в нескольких вариантах:

- для исполнения мелодической линии;
- для исполнения басовой партии;
- для исполнения дополнительной мелодической партии;
- для исполнения гармонической или ритмической фигуры солирующего или фонового характера с применением арпеджиатора;
- для исполнения партии баса при использовании автоаккомпанемента в стандартном режиме («Multi Fingered») или без него;
- для исполнения партии баса и одновременно указания необходимого обращения аккорда при использовании автоаккомпанемента в режиме «Fingered on Bass».

Важной составляющей электронного исполнительства при использовании тембров акустических инструментов является работа с динамикой. Предназначенная для этого педаль экспрессии или громкости является частью конструкции педальной клавиатуры, так как служит опорой для исполнителя. Она применяется для работы с громкостью мануалов в процессе исполнения. Данное средство позволяет наиболее реалистично и динамично отражать звучание струнных, духовых инструментов, аккордеона и других тембров, например, осуществляя крещендо или diminuendo во время длящегося аккорда. Также конструкция инструментального MIDI-комплекса предусматривает размещение необходимых для исполнения педали сустейна для двух мануалов и педали переключения чейчек регистрационной памяти.

Важнейшей особенностью работы на инструментальном комплексе является опора исполнителя на полифоническое мышление. Самостоятельность мелодических линий, ориентация на максимально полное живое исполнение как бы служат противовесом системе автоаккомпанемента, превращая электронный мультиклавиатурный комплекс в универсальный инструмент с точки зрения работы исполнителя с фактурой. Необходимость использования автоаккомпанемента при работе над аранжировкой на подобном комплексе значительно снижается, однако применение педали даже с использованием автоаккомпанемента (например, для управления партией баса в режиме «Fingered on Bass») вносит дополнительный яркий элемент живого исполнения в фактуру. Важно заметить, что добавление педальной клавиатуры делает доступным исполнение полифонизированной фактуры, как в оркестровой, так и в электронной музыке; также свое применение она может найти и в фактуре народной, популярной музыки [4; 5; 6].

Исполнение, совмещающее в себе технику игры на мануалах и педальной клавиатуре в сочетании с использованием арсенала технических средств, способно значительно продвинуть инструментарий, используемый в обучении игре на электронных клавишных инструментах, что позволит направлению репрезентировать свои уникальные особенности и новые формы творчества.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*: сборник статей. Составители: И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.

2. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. О предпосылках обучения исполнительству на электронных музыкальных инструментах. *Казанский педагогический журнал*. 2016; 2-1 (115): 8 – 17.
3. Бакуменко М.Н. О векторах развития дисциплины «СИНТЕЗАТОР» в контексте современного музыкального образования. *Инновационные формы преподавания в ДМШ и ДШИ: сборник статей*. Лаборатория музыкальной семантики; Международный центр «Искусство и образование»; Отв. ред.-сост. Е.В. Орлова, А.В. Чернышов, Л.Н. Шаймухаметова. Москва, 2013: 34 – 38.
4. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 21: 289 – 293.
5. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
6. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. *Современное музыкальное образование – 2010: материалы международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2011: 128 – 131.
7. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Музыка и кибернетика. *Музыка и время*. 2016; 11: 25 – 32.

References

1. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty. *Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstv: sbornik statej*. Sostaviteli: I.B. Gorbunova, K.B. Davletova. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2017: 95 – 108.
2. Belov G.G., Gorbunova I.B. O predposylkah obucheniya ispolnitel'stvu na 'elektronnyh muzykal'nyh instrumentah. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; 2-1 (115): 8 – 17.
3. Bakumenko M.N. O vektorah razvitiya discipliny «SINTEZATOR» v kontekste sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Innovacionnye formy prepodavaniya v DMSH i DSH: sbornik statej*. Laboratoriya muzykal'noj semantiki; Mezhdunarodnyj centr "Iskusstvo i obrazovanie"; Otv. red.-sost. E.V. Orlova, A.V. Chernyshov, L.N. Shajmuhametova. Moskva, 2013: 34 – 38.
4. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. 'Eksperimental'naya 'estetika: kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremennogo 'etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorchestva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 289 – 293.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter: modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
6. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2011: 128 – 131.
7. Belov G.G., Gorbunova I.B. Muzyka i kibernetika. *Muzyka i vremya*. 2016; 11: 25 – 32.

Статья поступила в редакцию 12.04.18

УДК 378
13.00.01

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher, Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

PEDAGOGICAL EXPERIMENT: STATISTICAL PROCESSING OF RESULTS OF PERFORMANCE OF CONTROL TASKS. The article deals in detail with the process of comparative experiment – an experimental check of the effectiveness of the developed methodological recommendations by comparing the results of training at the final stage of control works in the experimental (trained on the developed methodological recommendations) and control (traditional way) groups. The statistical processing and analysis of the results of the pedagogical experiment with a high degree of probability confirm or refute the previously proposed hypothesis of the study. The technique of the statistical processing of experimental data of the study is proposed.

Key words: pedagogical experiment, statistical methods of research, learning efficiency, control section.

И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотрудник учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: СТАТИСТИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ ВЫПОЛНЕНИЯ КОНТРОЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ

В статье детально рассматривается процесс проведения сравнительного эксперимента – опытной проверки эффективности разработанных методических рекомендаций путём сравнения результатов обучения на завершающем этапе по контрольным работам в экспериментальной (обучающейся по разработанным методическим рекомендациям) и контрольной (традиционным способом) группах, статистическая обработка и анализ результатов педагогического эксперимента с высокой степенью вероятности подтверждают или опровергают выдвинутую ранее гипотезу исследования. Предлагается методика проведения статистической обработки экспериментальных данных исследования.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, статистические методы исследования, эффективность обучения, контрольный срез.

Определение эффективности какого-либо метода, технологии обучения включает измерение достигнутого результата. Эффективность обучения измеряют либо оценкам контрольных работ в баллах, либо по результатам тестирования в процентах решённых задач. Для оценки эффективности применения музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [1; 2; 3] в процессе обучения музыкальным дисциплинам наиболее часто используют сравнительный эксперимент, предполагающий одновременную работу в контрольной и экспериментальной группах.

Оценку эффективности новых методов обучения дают обычно в сравнении с так называемыми традиционными методами и

ограничиваются измерением результата обучения. Опишем имеющийся опыт.

Был использован метод сравнения результатов контрольных работ обучающихся, участвовавших в учебном проекте по освоению музыкальных дисциплин с применением МКТ и музыкального компьютера (МК) и обучающихся по традиционной методике.

Для проведения эксперимента были выделены контрольные и экспериментальные группы. Составы контрольной и экспериментальной групп были по возможности уравнианы по исходному уровню обученности. Уравнивание проводилось на основе анализа результата оценивания за предыдущее полугодие по данному предмету. Поскольку в педагогическом эксперименте практи-

чески невозможно создать равные исходные условия, то группа с лучшей успеваемостью была взята контрольной, а та, в которой успеваемость была несколько ниже, считалась экспериментальной. Обучение в контрольной группе проводилось традиционным способом, а в экспериментальной – по разработанным нами методическим рекомендациям, предусматривающим использование разработанной нами программы, объясняющей теоретический материал. В конце обучения были проведены контрольные работы, проверяющие уровень полученных знаний, умений и навыков по пройденной теме. Для составления и проверки результатов контрольных заданий использовалась разработанная ранее методика [4]. Сравнение полученных результатов этих контрольных работ явилось основой для выяснения эффективности обучения с применением предложенных методических рекомендаций.

Эксперимент проводился в следующих условиях:

- контрольные и самостоятельные работы составлялись в обычном порядке без учёта эксперимента;
- обработка результатов проводилась на основе пятибалльной шкалы оценок, обычно используемой преподавателем;
- для сравнения результатов экспериментального обучения были использованы взвешенные средние арифметические текущих оценок и оценок за контрольные и самостоятельные работы, которые подсчитывались по формуле

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n f_i x_i}{\sum_{i=1}^n f_i n_i}$$

где $\bar{X}$ – взвешенная средняя арифметическая оценка проверяемой группы;

n_i – количество учащихся в проверяемой группе;

x_i – оценка i -го учащегося из проверяемой группы;

f_i – важность (ценность) оценки x_i i -го учащегося из проверяемой группы.

Определение влияния экспериментального обучения на качество знаний учащихся и развитие их творческих способностей осуществлялось с помощью *метода срезов*, позволяющего:

- обобщить наиболее характерные качества знаний и умений учащихся;
- получить общее представление о характерных изменениях в развитии учащихся на отдельных этапах обучения;
- выявить тенденции и пути дальнейшего совершенствования обучения.

Ключевым моментом оценивания явился выбор адекватных критериев и показателей уровня знаний и умений учащихся. При выборе критериев руководствовались следующим условиями. Критерии должны:

- являться объективными;
- включать самые существенные, основные моменты исследуемого явления;
- охватывать типичные стороны явления;

- формулироваться коротко, ясно, точно;
- измерять именно то, что хочет проверить исследователь. Различают два типа критериев – количественные и качественные.

Количественные критерии – это критерии, которые получаются на основе интервальной шкалы и которые можно обрабатывать статистическими методами.

Качественными критериями являются те, которые невозможно измерять непосредственно в интервальной шкале, посредством которой можно анализировать содержание педагогических явлений.

К качественным критериям можно отнести следующие:

- уровень знаний учебного материала;
- уровень понимания учебного материала;
- уровень овладения учебным материалом;
- умение фактически использовать усвоенное при решении практических задач;
- уровень овладения интеллектуальными навыками (умение трансформировать усвоенный материал в новые условия сознательно и оперативно).

С учётом качественных критериев были составлены контрольные работы, которые включали в себя теоретические, практические и творческие задания, определяющие различные уровни усвоения знаний.

Количественная характеристика знаний и умений учащихся по выбранным компонентам на основе контрольных работ учащихся отражена в следующих показателях:

- оценка в баллах;
- средневзвешенная оценка знаний;
- дисперсия;
- коэффициенты усвоения знаний на каждом уровне и обобщенный коэффициент усвоения знаний;
- коэффициенты значимости уровней усвоения для определения веса каждого уровня;
- коэффициент эффективности для сравнения результатов обучения учащихся на этапах сравнительного и констатирующего экспериментов вычислялся.

В качестве количественной характеристики для измерения воспроизведенного объема знаний был использован *метод регистрации*.

Графическая обработка результатов представляет собой сведение данных эксперимента в виде таблиц, диаграмм.

В процессе проведения эксперимента были сделаны пять срезов:

- 1-й срез – результат полугодия;
- 2-й срез – оценка теоретических знаний по теме «разнообразности периода»;
- 3-й срез – выполнение практических упражнений;
- 4-й срез – задания для анализа на слух;
- 5-й срез – выполнение контрольных работ по указанной теме.

Приводятся взвешенные средние арифметические.

Показатели воспроизведения теоретического материала показали, что в экспериментальной группе, несмотря на объек-

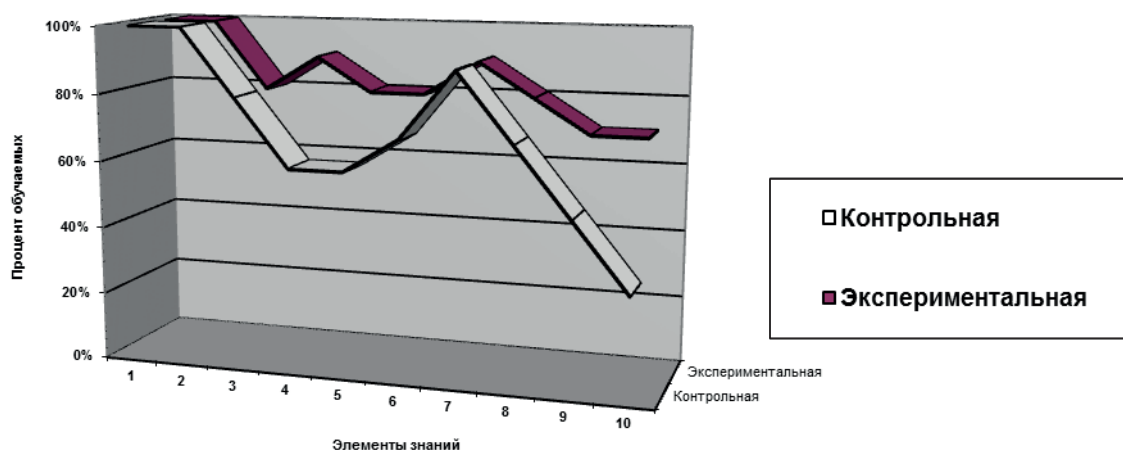


Рис. 1. Воспроизведение обучающимися каждого элемента знаний по всей совокупности

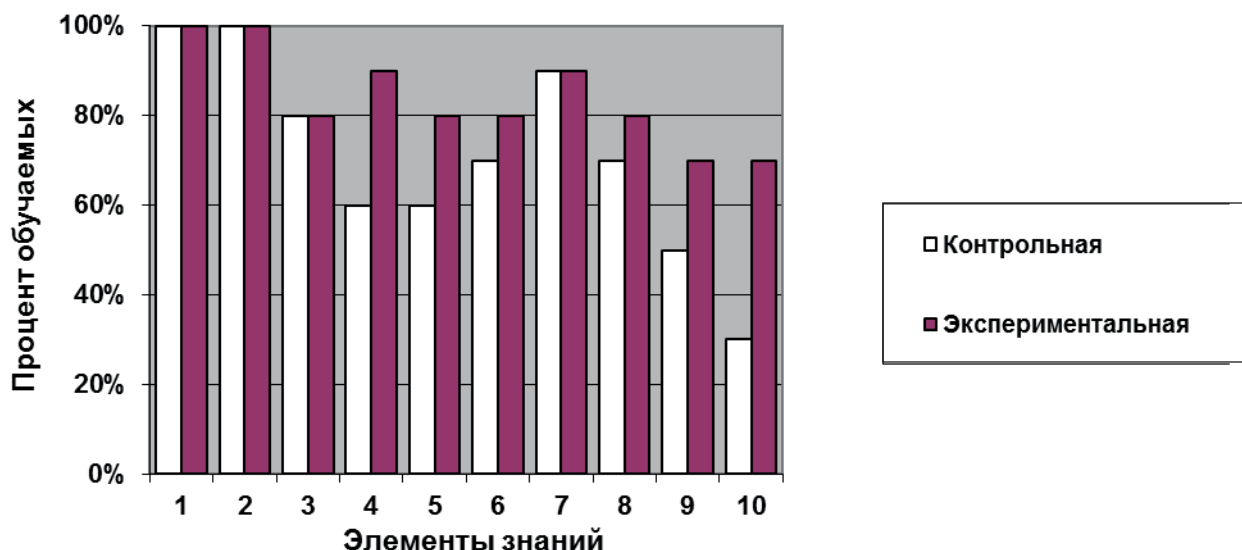


Рис. 2. Воспроизведение обучающимися каждого элемента знаний

тивную сложность в усвоении темы, наблюдался рост среднего балла на протяжении всего учебного процесса и заключительной контрольной работы, что можно объяснить эффективностью использования МКТ в учебном процессе.

Рассмотрим результаты значимого среза для контрольной и экспериментальной группы, которые наиболее важны в проделанной работе. Предварительно проведём статистическую обработку этих результатов, используя метод регистрации. Данный метод применим для измерения воспроизведённого объёма знаний.

В контрольной работе выделили следующую совокупность элементов знаний: теоретических, практических, творческих.

По полученным результатам контрольной работы, где показано, сколько процентов учащихся воспроизвели каждый из, например, 10 элементов знаний.

Для наглядного представления полученных результатов по воспроизведению обучающимися каждого элемента знаний по всей совокупности построим графики функций изменяемой величины (рис. 1 и 2). По вертикали откладывается процент воспроизведения каждого элемента знаний, по горизонтали – номера элементов знаний в указанной последовательности.

На диаграммах видно, что в тех видах работ, в которых учащиеся контрольной группы испытывали наибольшие затруднения (это 9 и 10 срезы), показатели экспериментальной группы значительно выше. Для формулирования обоснованного вывода об эффективности использования МКТ при изучении выбранных тем проведём статистическую обработку полученных экспериментальных данных, используя разработанную методику И.Б. Горбуновой [4], основанную на воспроизведении элементов знаний.

Так, если в контрольной и экспериментальной группах случайным образом было выбрано по 10 обучаемых, то они должны были при выполнении контрольной работы воспроизвести $10 \cdot 10 = 100$ элементов знаний.

По объёму воспроизведения элементов знаний можно судить о том, в какой группе успеваемость выше. Так как учащиеся экспериментальной группы в нашем случае воспроизвели 84 элемента знаний, а учащиеся контрольной – 71, то можно утверждать, что применение МКТ повышает качество знаний учащихся.

Эффективность использования МКТ можно оценить, применяя в качестве показателя Δ эффективности абсолютное P или относительное σP приращение вероятности воспроизведения элементов знаний для экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

$$\alpha = P_{\text{э}} - P_{\text{к}}$$

$$\sigma P = \frac{\Delta P}{P_{\text{к}}} \cdot 100\%$$

где α – разность вероятностей воспроизведения элементов знаний в экспериментальной и контрольной группах,

$P_{\text{э}}$ – вероятность воспроизведения элементов знаний в экспериментальной группе;

$P_{\text{к}}$ – вероятность воспроизведения элементов знаний в контрольной группе.

Вероятность воспроизведения элементов знаний в группах вычисляется по формулам:

$$P_{\text{э}} = \frac{n_{\text{э}}}{N_{\text{э}}}$$

$$P_{\text{к}} = \frac{n_{\text{к}}}{N_{\text{к}}}$$

где $n_{\text{э}}$ – количество элементов знаний, воспроизведённых учащимися в экспериментальной группе;

$n_{\text{к}}$ – количество элементов знаний, воспроизведённых учащимися в контрольной группе;

$N_{\text{э}}$ – количество элементов знаний в экспериментальной группе;

$N_{\text{к}}$ – количество элементов знаний в контрольной группе.

$$P_{\text{э}} = 0,84, \quad P_{\text{к}} = 0,71, \\ P_{\text{э}} - P_{\text{к}} = 0,13 \quad P^{\text{до}} = 18,3\%$$

Для оценки достоверности данного утверждения применим процедуру проверки гипотез о математических ожиданиях вероятностей правильного воспроизведения элементов знаний в экспериментальной и контрольной группах.

В качестве нулевой H_0 и альтернативной H_1 гипотез примем

$$H_0: P_{\text{э}} = P_{\text{к}} \quad H_1: P_{\text{э}} > P_{\text{к}}$$

Проверку гипотез о математических ожиданиях вероятностей правильного воспроизведения элементов знаний в экспериментальной и контрольной группах выполняем следующим образом.

1. Так как истинные дисперсии вероятностей правильного воспроизведения элементов знаний в экспериментальной и контрольной группах неизвестны, то, предполагая эти дисперсии равными, в качестве показателя согласованности (критерия согласия) выбираем величину

$$u = \frac{P_{\text{э}} - P_{\text{к}}}{\sqrt{(N_{\text{э}} - 1)\sigma_{\text{э}}^2 - (N_{\text{к}} - 1)\sigma_{\text{к}}^2}} \cdot \sqrt{\frac{N_{\text{э}} N_{\text{к}} (N_{\text{э}} + N_{\text{к}} - 2)}{N_{\text{э}} + N_{\text{к}}}}$$

где $N_{\text{э}}$ – оценка среднего квадратического отклонения вероятности воспроизведения знаний в экспериментальной группе;

$N_{\text{к}}$ – оценка среднего квадратического отклонения вероятности воспроизведения знаний в контрольной группе.

Величина u подчинена закону распределения Стьюдента с $(N_{\text{э}} + N_{\text{к}} - 2)$ степенями свободы.

По результатам эксперимента получаем:

$$\sigma_{\text{э}} = 0,001344, \quad \sigma_{\text{к}} = 0,00206 \quad u = 523,7.$$

2. Входим в таблицу распределения Стьюдента. Так как число степеней свободы $(N_{\text{э}} + N_{\text{к}} - 2 = 198)$ больше 120, то получаем

максимальное значение границы правосторонней критической области при уровне значимости $P=2 \times 0,001$, равное $U_{r3,291}$. Так как

$$U > U_r,$$

то нулевая гипотеза отвергается, и с вероятностью не менее 0,998 можно говорить, что альтернативная гипотеза $H_1: P_3 > P_k$ не противоречит экспериментальным данным.

Таким образом, достаточно высокой степенью достоверности можно утверждать, что во всех аналогичных случаях вероятность воспроизведения элементов знаний учащимися групп, в которых при изучении данной темы использовался разработанный метод обучения с использованием МКТ, будет значимо больше, чем вероятность воспроизведения элементов знаний учащимися групп с обучением по традиционной методике.

Таким образом, результаты сравнительного эксперимента показывают, что применение разработанного метода обучения с использованием музыкально-компьютерных технологий является целесообразным.

Дополнительно для проверки эффективности использования МКТ при преподавании музыкальных дисциплин проводилось сравнение результатов обучения при констатирующем и сравнительном экспериментах по разработанной ранее (см. [4]) методике составления и проверки результатов контрольных заданий.

Методика составления и проверки результатов контрольных заданий

Контрольные работы составлялись по уровням усвоения знаний. Уровневые модели в методической литературе трактуются по-разному. Выберем уровневую модель, в которой выделяются четыре уровня усвоения знаний:

1. Фактический (знание фактов);
2. Операционный (осуществление действий или логических операций по образцу);
3. Аналитико-синтетический (определение связей, нахождение аналогий, умение обобщать и систематизировать);
4. Творческий (перенос знаний на новые ситуации, создание оригинальных алгоритмов, познавательных и практических действий).

Контрольные и самостоятельные работы по музыкально-теоретическим дисциплинам содержали четыре задания на выполнение 16 основных действий (по четыре действия каждого уровня). Для повышения достоверности проводимого эксперимента, составленные работы были проверены на соответствие основным требованиям: объективности, валидности (содержательной и предсказательной), дифференцирующей силы, посильности.

Объективность – требование, выражающееся в том, что оценка результатов контрольных заданий не должна зависеть от личности учащегося, а также от составляющего и проверяющего работу. Выполнение этого требования обеспечивалось специальной методикой обработки и оценки результатов контрольных работ. Работы проверялись дважды: преподавателем, оценивающим выполнение действий учеников по пятибалльной шкале, и исследователем, применяющим для оценки действий учеников четырехбалльную шкалу. При оценке по четырехбалльной шкале каждое полностью выполненное действие оценивали тремя баллами; действие, выполненное правильно, но неполно – двумя баллами; действие, в выполнении которого имеются неточности, приводящие к неверному результату, – одним баллом; невыполненное действие – нулем.

Обработку результатов следует осуществлять с помощью критерия знаков. Для этого в одной из групп оценки, выставленные учителем, приводят в соответствие с трехбалльной шкалой (коэффициент соответствия – 9,6) и определяют знак разности между оценкой учителя и исследователя.

Содержательная валидность – показатель соответствия контрольной работы целям проверки. Он должен выявить качество усвоения знаний и умения применять их на практике, степень развития мышления учащихся (в частности, алгоритмического стиля мышления), способность учащихся к творческой деятельности. Это требование учитывалось в содержании контрольных работ, которые составлялись в соответствии с уровнем усвоения знаний.

Предсказательная валидность – это требование корреляции между оценками по контрольной работе и средними оценками, полученными по проверяемой теме в классе. Для проверки его вычислялись коэффициенты корреляции. Для оценки предсказательной валидности использовали формулу Спирмена:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{n(n^2 - 1)}, \quad D = x_i - y_i, \quad i = 1, 2, 3, \dots, n$$

где n – количество учащихся;

x_i – ранг i -го обучающегося по средней оценке, полученной на основе текущего учета знаний;

y_i – ранг i -го обучающегося по результатам выполнения контрольной работы.

Предсказательная валидность считается достаточно высокой при $\rho > 0,65$.

Дифференцирующая сила – это требование возможности распределения учащихся по результатам контрольной работы на слабых и сильных. Для определения дифференцирующей силы использовался метод «четырёх полей». Оценки, полученные учащимися за контрольную работу, выстраивались по мере их возрастания, и определялась медиана ряда. Учащиеся, которые получали оценки выше медианы, считались сильными, ниже – слабыми. Затем в группе сильных и в группе слабых подсчитывалось количество правильно и неправильно выполненных действий.

Диагностическая ценность контрольных работ подсчитывалась по формуле

$$\alpha V = \frac{a + b}{c + d}$$

где a – количество выполненных действий в группе сильных;

b – количество невыполненных действий в группе сильных;

c – количество выполненных действий в группе слабых,

d – количество невыполненных действий в группе слабых.

Считается, что контрольная работа удовлетворяет требованию дифференцирующей силы, если $\alpha V \geq 1,5$.

Посильность – требование учета практического опыта и знаний учащихся при выполнении контрольных работ. Ее определяют по формуле

$$R = \frac{T}{\mu} \cdot 100\%,$$

где T – число баллов, полученное учащимися при выполнении контрольной работы;

μ – максимально возможное число баллов за контрольную работу. Контрольная работа считается посильной, если $R = 50\%$.

Методика обработки результатов контрольных заданий определяет следующую последовательность действий. С целью получения статистических данных результатов эксперимента составлялись специальные таблицы, в которые заносились оценки в виде определенного количества баллов по уровню усвоения.

Для каждого учащегося подсчитывался коэффициент усвоения знаний соответствующего уровня. Это количественная мера, определяющая качество усвоения учебного материала:

$$K_{\text{усв}} = N : N_o$$

где N – количество баллов, набранных учащимся за выполнение задания на данном уровне; N_o – максимальное количество баллов, которое мог бы набрать учащийся при выполнении всех действий данного уровня.

За выполнение действий учащийся может получить:

3 балла – действия выполнены полностью;

2 балла – действия выполнены правильно, но неполно;

1 балл – в выполнении действий имеются неточности, которые привели к неверному результату;

0 баллов – действия не выполнены.

Далее подсчитывался средний коэффициент для каждого уровня как среднее арифметическое коэффициентов усвоения знаний учащимися.

Важно вычислить не только коэффициент усвоения знаний на каждом уровне, но и знать обобщенный коэффициент усвоения знаний по результатам выполнения учащимися всех заданий контрольной работы. Подсчет обобщенного коэффициента был необходим по следующим причинам. Во-первых, только обобщенный коэффициент позволяет оценить качество контрольной работы (прежде всего посильность); во-вторых, на основании сопоставления обобщенных коэффициентов усвоения знаний удобно сравнить полученные результаты.

Однако характеристика качества усвоения учебного материала в виде вычисленных коэффициентов будет недостаточ-

но объективной, так как зависимость уровней различна – она увеличивается от первого к четвертому. Наиболее значимыми уровнями усвоения являются третий и четвертый; их вклад в количественную характеристику качества знаний должен быть наибольшим. Для определения веса каждого уровня мы учитывали то, что коэффициенты значимости уровней растут от уровня к уровню по линейному закону. Их отношение выражается последовательным рядом нечетных чисел 1: 3: 5: 7. Исходя из этого утверждения, коэффициенты значимости уровней будут иметь значения

$$r_1 = 0,06; r_2 = 0,18; r_3 = 0,32; r_4 = 0,44.$$

Для характеристики качества усвоения знаний каждым учащимся можно использовать обобщенный коэффициент усвоения, который подсчитывается по формуле

$$Q = r_1 k_1 + r_2 k_2 + r_3 k_3 + r_4 k_4 = \sum r_i k_i$$

где r_i – коэффициент значимости соответствующего уравнения;

k_i – коэффициент усвоения на i -ом уровне.

Обобщенный коэффициент усвоения удовлетворяет правилу нормировки. Его максимальное значение равно единице.

Для сравнения результатов обучения учащихся на этапах сравнительного и констатирующего экспериментов вычислялся коэффициент эффективности. Он равен отношению коэффициента усвоения на этапе сравнительного эксперимента к коэффициенту усвоения на этапе констатирующего эксперимента. Коэффициенты эффективности показывают, что результаты контрольных работ на этапе сравнительного эксперимента имеют тенденцию превышать результаты работ на этапе констатирующего эксперимента. Коэффициент эффективности подсчитывался на каждом уровне и в целом на основании сравнения обобщенных коэффициентов усвоения.

Чтобы убедиться, что полученное различие достоверно подтверждает более высокие результаты обучения на этапе сравнительного эксперимента по сравнению с этапом констатирующего, дополнительно можно использовать метод знаков [5]. Для этого сравнивают попарно результаты выполнения контрольных работ (обобщенные коэффициенты усвоения) на этапах сравнительного и констатирующего экспериментов. Результат окажется положительным (т.е. будет иметь знак «+»), если коэффициент усвоения на этапе сравнительного эксперимента выше, чем на этапе констатирующего; и отрицательным (со знаком «-»), если коэффициент усвоения будет выше на этапе констатирующего эксперимента, чем на этапе сравнительного. Результат будет нулевой, если коэффициенты усвоения на данных этапах равны.

В случае применения знакового критерия необходимо выполнить следующие требования:

- а. выбор учащихся должен быть случайным;
- б. каждый выбор учащихся независим;
- в. пары обучаемых из каждого выбора взаимно независимы;
- г. изучаемые свойства распределены непрерывно в обеих совокупностях, из которых сделан выбор обучаемых.

Для более достоверной оценки полученных результатов может быть также использован критерий Стьюдента. Его вычислять по формуле

$$t = \left(\bar{x}_1 - \bar{x}_2 \right) : \sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) \frac{(n_1 - 1)\sigma_1^2 + (n_2 - 1)\sigma_2^2}{(n_1 - 1) + (n_2 - 1)}}$$

$\bar{x}_1$ – средняя оценка обучаемых за контрольную работу (средний коэффициент усвоения) в сравнительном эксперименте;

$\bar{x}_2$ – средняя оценка обучаемых за контрольную работу (средний коэффициент усвоения) в констатирующем эксперименте;

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. *Региональная информатика и информационная безопасность: сборник трудов*. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. Санкт-Петербург, 2016: 224 – 228.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как социально-культурный фактор интеллектуального и эмоционального развития личности в школе цифрового века. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 5: 22 – 29.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в общем и профессиональном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование-2004: материалы международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой 2004: 52 – 55.

n_1 – количество обучаемых, участвующих в сравнительном эксперименте;

n_2 – количество обучаемых, участвующих в констатирующем эксперименте;

σ_1 – оценка дисперсии оценок учащихся за контрольную работу в сравнительном эксперименте;

σ_2 – оценка дисперсии оценок обучаемых за контрольную работу в констатирующем эксперименте;

Оценки дисперсий оценок обучаемых за контрольную работу в сравнительном и констатирующем экспериментах вычисляются по формуле

$$\sigma^2 = \frac{\sum_{i=1}^n f(x_i - x)^2}{n}$$

где x – оценка i -го обучаемых за контрольную работу в сравнительном эксперименте, $i = 1, 2, \dots, n$;

x_i – оценка i -го обучаемых за контрольную работу в констатирующем эксперименте, $i = 1, 2, \dots, n_2$.

Оценка результатов экспериментального обучения по предложенной методике

Рассмотрим теперь конкретно результаты экспериментального обучения. В результате проверки и обработки результатов контрольных заданий установлено:

1. Предсказательная валидность достаточно высока – $\rho = 0,98$.

2. Диагностическая ценность – $\alpha V = 2,3$ показывает, что контрольная работа удовлетворяет требованию дифференцирующей силы.

3. Посильность – $R = 92,5\%$, т.е. контрольная работа является посильной.

Далее приводятся данные (например, в виде таблицы) качества усвоения учебного материала обучаемым на данном уровне на этапах констатирующего и сравнительного экспериментов и обобщенные коэффициенты усвоения.

Если, как в нашем случае, обобщенный коэффициент усвоения на этапе констатирующего эксперимента равен 0,816, а обобщенный коэффициент усвоения на этапе сравнительного эксперимента равен 0,868, то можно сделать вывод о том, что коэффициенты эффективности показывают, что результаты контрольных работ на этапе сравнительного эксперимента превышают результаты работ на этапе констатирующего эксперимента. Коэффициент эффективности подсчитывался на каждом уровне и в целом на основании сравнения обобщенных коэффициентов усвоения.

Для более достоверной оценки полученных результатов может быть также использован критерий Стьюдента.

Для выявления уровня интереса учащихся к изучению предмета с применением МКТ может быть предложено ответить на ряд вопросов, связанных с использованием МК [6; 7; 8] в процессе обучения. Обработка результатов анкет, оценка уровня эмоциональной компоненты в нашем случае показали:

–12 – 0 – отрицательное отношение;

0 – 4 балла – безразличие;

5 – 8 баллов – заинтересованность;

9 – 12 баллов – увлечённость.

Проведение сравнительного эксперимента – опытной проверки эффективности разработанных методических рекомендаций путём сравнения результатов обучения на завершающем этапе по контрольным работам в экспериментальной (обучающейся по разработанным методическим рекомендациям) и контрольной (традиционным способом) группах, статистическая обработка и анализ результатов педагогического эксперимента с высокой степенью вероятности подтверждают или опровергают выдвинутую ранее гипотезу исследования.

4. Горбунова И.Б. *Методические рекомендации по составлению, проверке и обработке результатов выполнения контрольных заданий*. Санкт-Петербург: Образование, 1992.
5. Гальперин П.Я. *Методы обучения и умственного развития ребенка*. Москв: МГУ, 1985.
6. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
7. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 63; № 2: 206 – 210.
8. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Музыка и кибернетика. *Музыка и время*. 2016; № 11: 25 – 32.

References

1. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost'*: sbornik trudov. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki, sistem svyazi i upravleniya. Sankt-Peterburg, 2016: 224 – 228.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak social'no-kul'turnyj faktor intellektual'nogo i 'emocional'nogo razvitiya lichnosti v shkole cifrovogo veka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 5: 22 – 29.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obschem i professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2004: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakov. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj 2004: 52 – 55.
4. Gorbunova I.B. *Metodicheskie rekomendacii po sostavleniyu, proverke i obrabotke rezul'tatov vypolneniya kontrol'nyh zadaniy*. Sankt-Peterburg: Obrazovanie, 1992.
5. Gal'perin P.Ya. *Metody obucheniya i umstvennogo razvitiya rebenka*. Moskv: MGU, 1985.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter: modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
7. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; Т. 63; № 2: 206 – 210.
8. Belov G.G., Gorbunova I.B. Muzyka i kibernetika. *Muzyka i vremya*. 2016; № 11: 25 – 32.

Статья поступила в редакцию 12.04.18

УДК 378
13.00.02

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher, Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

Orlova E.V., Cand. of Art History, Director of Scientific-Methodical Magazines "Music and Electronics", "Music at School" (Moscow, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES AS A BASIS OF NEW INDEPENDENT EDUCATIONAL DIRECTIONS. The modern period of approval of the digital era of the earth's civilization, and at the same time the change of opportunities and means of teaching art has led to fundamental changes in the artistic sphere: the concepts of "digital arts", "media technologies", "media music", "digital media" and many others. The article considers the need to introduce appropriate independent educational standards, professional and preprofessional disciplines.

Key words: music computer technologies, digital arts, media technologies, media music, digital media, music education.

И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотрудник Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

Е.В. Орлова, канд. искусств., директор научно-методических журналов «Музыка и Электроника», «Музыка в школе», г. Москва, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА НОВЫХ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Современный период утверждения цифровой эры земной цивилизации, а вместе с тем смены возможностей и средств обучения искусству обусловил кардинальные перемены в художественной сфере: возникли понятия «цифровые искусства», «медиа технологии», «медиа музыка», «цифровые медиа» и многие другие. Статья посвящена рассмотрению вопросов необходимости введения соответствующих самостоятельных образовательных стандартов, профессиональных и предпрофессиональных дисциплин.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, цифровые искусства, медиа технологии, медиа музыка, цифровые медиа, музыкальное образование.

Мы живём в период утверждения цифровой эры земной цивилизации, а вместе с тем смены возможностей и средств обучения искусству. В результате технической революции в художественной сфере произошли кардинальные перемены – возникло понятие **цифровые искусства**. Однако существующая система образования по сути не замечает новых художественных форм существования музыки и искусства в целом, отказывая в выделении соответствующих самостоятельных образовательных стандартов, профессиональных и предпрофессиональных предметов.

Выпускники учебных заведений, притом даже вузов, **не знают многого элементарного** и столь необходимого современному музыканту: как сделать качественную электронную запись

собственного сочинения, аранжировки, исполнения или игры (в т.ч. учеников) для её анализа или презентации, как сделать цифровую запись аккомпанемента, как подготовить музыкальный ряд и аранжировать музыку к общественно-значимому мероприятию, как воспользоваться появившейся возможностью игры и аранжировки на электронном клавишном инструменте или с помощью музыкально-компьютерных программ и т.д. – а в целом: как использовать для себя, для своей профессии музыканта возникшие поистине безбрежные новые технические возможности?

Пора уже – по аналогии – озвучить задачу «всеобщей музыкально-компьютерной грамотности» и важность её осознания в ходе реформы системы музыкального образования. Назрела необходимость, в частности, не только выборочного и усечённого

го преподавания «музыкальной информатики» (с усвоением основ главным образом компьютерной нотации), но и знакомства со всем комплексом музыкально-компьютерных технологий и им сопутствующих дисциплин на всех отделах и факультетах музыкальных учебных заведений. Ликбез в этой области должен коснуться всех и каждого.

Вместе с тем, должны функционировать и самостоятельные образовательные направления на основе **государственных образовательных стандартов**, например:

«Музыкально-компьютерные технологии»,

«Компьютерное музыкальное творчество»,

«Электронное музыкально-инструментальное искусство» (с опорой на компьютер и его специальные музыкальные программы, а также на клавишные электронные музыкальные инструменты, прежде всего синтезатор) – для основательной подготовки специалистов соответствующей квалификации в вузах и средних специальных учебных заведениях, которые могли бы уже потом вполне профессионально преподавать музыкально-компьютерные технологии и электронный инструментарий на высшем и среднем образовательном уровнях, а также преподавать профессиональные предметы (клавишный синтезатор и музыкальный компьютер) в школах искусств.

Разработка подобных образовательных стандартов осуществляется ведущими российскими учёными на базе учреждённого в 2012 г. **Национального совета по современному музыкальному образованию (НССМО)**.

Подобные самостоятельные образовательные направления должны иметь явно **междисциплинарный характер**. Временным и по сути неправомерным является их «подстраивание» в качестве неполноценных «профилей» к существующим традиционным учебным направлениям (музыкальному исполнительству, композиции, музыковедению). Новые направления должны включать такие фундаментальные области как сочинение, аранжировка и исполнение музыки с помощью электронных музыкальных инструментов, компьютера, цифровое программирование, обработка и синтез звука, музыкальная акустика и психоакустика, авторизованные системы и технологии, основанные на виртуальной реальности (комбинации этих сфер могут быть различными в каждом конкретном учебном заведении, подстраиваясь под возможности преподавательского состава и запросы учащихся).

Многое в этом направлении уже основательно наработано отечественными учёными. Осталось только собрать всё воедино. Коснёмся, в частности, вопроса о необходимости включения в систему современного профессионального музыкального образования фундаментальных курсов, связанных с изучением основ **музыкальной акустики**, которая сегодня, при активном внедрении современных информационных и **музыкально-компьютерных технологий (МКТ)**, получила действенное и каче-

ственно новое развитие, определила многое в процессе развития музыкальной науки.

В этой связи особое значение принимают труды **Ю.Н. Парса**, масштаб творческой личности которого – исследователя и педагога – огромен. Работая в различных областях науки о музыке, включающих музыкальную эстетику, исследования в области музыкальной психологии (в т. ч. проблематику музыкальных синестезий), раскрывая особенности взаимодействия композиторского и исполнительского творчества, утверждая роль и место новых информационных технологий в музыке и музыкальном образовании, разрабатывая концептуальные основы курса «Музыкальная информатика», оценивая роль электронной и компьютерной музыки в современном музыкально-художественном пространстве, наконец, глубоко и содержательно занимаясь музыкальной акустикой и определяя её место в современном музыкальном образовании, Юрий Николаевич в то же время проявлял обеспокоенность по поводу разобщённости в организации музыковедческих знаний. Он постоянно, на протяжении многих лет обращался к этой теме, пытаясь найти *инструмент*, с помощью которого можно было бы осуществить процесс объединения разрозненных областей исследования. В статье «Уровни и содержание музыковедческих измерений» он пишет: «Мы исходили из того, что единая по своей сущности система музыкального искусства должна и в научном знании обрести единство. С этой целью был рассмотрен один из вариантов модели – модели *целостной* системы изучения музыкального искусства» [1, с. 40]. И вот, как будто нашёлся этот недостающий компонент, инструмент музыканта-исследователя и творца, с помощью которого оказывается возможным объединить в одно целое всю «многослойную музыкальную культуру» (термин З. Лиссы [2]) – это *музыкальная акустика*, непосредственно изучающая материал «гомогенной посредующей системы» музыки (термин Д. Лукача [3, с. 352]) и тем самым призванная обеспечить необходимый уровень обобщения. Сегодня уже разработаны курсы учебных дисциплин, связанных с формированием представлений современного музыканта об акустике, музыкальной акустике, в частности, о музыкально-компьютерных технологиях и в целом об информационных технологиях в музыке и современном музыкальном образовании (см., например, [4; 5]).

Сотрудниками учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена разработана новая образовательная концепция и система подготовки современного педагога-музыканта, базирующаяся на использовании музыкально-компьютерного инструментария, что отражено в значительном количестве фундаментальных работ, затрагивающих широкий спектр рассматриваемых в данной области проблем, среди них отметим работы [6 – 14].

Библиографический список

1. Парс Ю.Н. *Уровни и содержание музыковедческих измерений*. Эстетика: информационный подход. Редакторы Ю.С. Зубов, В.М. Петров. Москва: Смысл, 1997. (Проблемы информационной культуры, выпуск 5.)
2. Лукач Д. *Своеобразие эстетического*. Москва: Прогресс, 1986; Т. 2.
3. Lissa Z. O wielowarstwowości kultury muzycznej // *Muzyka*, 1959, No.1. S. 3 – 22.
4. Парс Ю.Н. Перспективы развития курса информатики в музыкальных образовательных учреждениях. *Современное музыкальное образование – 2003*: материалы II Международной научно-практической конференции (9-11 октября 2003 г.). Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2003: 200 – 203.
5. Парс Ю.Н. О сайте «Трибуна музыканта-педагога». *Современное музыкальное образование – 2004*: материалы III Международной научно-практической конференции (26-29 октября 2004 г.). Ч. I. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: ИПЦ СПГУТД, 2004: 64 – 67.
6. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
7. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: пути взаимодействия и проблемы современного этапа. *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества*. Труды Международной научно-теоретической конференции. Отв. за вып. О.Д. Шипунова. 2014: 81 – 83.
8. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов. *Искусство и образование*. 2010; 5: 104 – 111.
9. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2014; 8: 238 – 249.
10. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2012; Т. 2; № 4: 164 – 171.
11. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 61.
12. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.
13. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. О предпосылках обучения исполнительству на электронных музыкальных инструментах. *Казанский педагогический журнал*. 2016; 2-1 (115): 8 – 17.
14. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 298 – 301.

References

1. Rags Yu.N. *Urovni i sodержanie muzykovedcheskih izmerenij*. 'Estetika: informacionnyj podhod. Redaktory Yu.S. Zubov, V.M. Petrov. Moskva: Smysl, 1997. (Problemy informacionnoj kul'tury, vypusk 5.)
2. Lukach D. *Svoeobrazie 'esteticheskogo*. Moskva: Progress, 1986; T. 2.
3. Lissa Z. O wielowarstwowości kultury muzycznej // *Muzyka*, 1959, No.1. S. 3 – 22.
4. Rags Yu.N. Perspektivy razvitiya kursa informatiki v muzykal'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2003: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* (9-11 oktyabrya 2003 g.). Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2003: 200 – 203.
5. Rags Yu.N. O sajte «Tribuna muzykanta-pedagoga». *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2004: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* (26-29 oktyabrya 2004 g.). Ch. I. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: IPC SPGUTD, 2004: 64 – 67.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
7. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzyka, matematika, informatika: puti vzaimodejstviya i problemy sovremennogo 'etapa. *Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva*. Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii. Otv. za vyp. O.D. Shipunova. 2014: 81 – 83.
8. Gorbunova I.B., Kibitkina 'E.V. Muzykal'noe programmirovaniye: voprosy podgotovki specialistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2010; 5: 104 – 111.
9. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstviya muzykal'noj nauki i sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 8: 238 – 249.
10. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzykal'no-teoreticheskie vozzreniya Leonarda 'Ejlera: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2012; T. 2; № 4: 164 – 171.
11. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyaniye, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 61.
12. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.
13. Belov G.G., Gorbunova I.B. O predposylkah obucheniya ispolnitel'stvu na 'elektronnyh muzykal'nyh instrumentah. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; 2-1 (115): 8 – 17.
14. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s narusheniyami zreniya muzykal'nomu iskusstvu. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 298 – 301.

Статья поступила в редакцию 12.04.18

УДК 378
13.00.02

Orlova E.V., Cand. of Art History, Director of Scientific-Methodical Magazines "Music and Electronics", "Music at School" (Moscow, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher, Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE THEORY AND PRACTICE OF TEACHING MUSICAL ART AND CREATIVITY. It is obvious that at every level of education the emphasis in mastering information technology is changing. However, the requirements of the state educational standard contents of these disciplines is not specified. The unified educational standard is virtually absent, which encourages teachers to act empirically, developing their own programs in conditions when there are no good textbooks and manuals. The development of a common strategy for mastering information technologies in the field of musical art and the specification of requirements for this development at every level of education is one of the pressing problems. The article studies problems of introduction of digital technologies in the theory and practice of teaching musical art and creativity, as well as issues related to the content components of the discipline "Musical Informatics".

Key words: Music Informatics, music computer technologies, music art, music education.

Е.В. Орлова, канд. искусств., директор научно-методических журналов «Музыка и Электроника», «Музыка в школе», г. Москва, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., вл. науч. сотрудник Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ И ТВОРЧЕСТВУ

Совершенно очевидно, что на каждом уровне образования акценты в овладении информационными технологиями меняются. Однако в требованиях государственных образовательных стандартов содержание этих дисциплин не оговаривается. Единый образовательный стандарт здесь фактически отсутствует, что побуждает действовать эмпирически, разрабатывая собственные авторские программы при полном отсутствии удовлетворительных учебников и учебных пособий. Разработка общей стратегии овладения информационными технологиями в области музыкального искусства и конкретизация требований к этому освоению на каждом уровне образования, на наш взгляд, является одной из насущных проблем. Статья посвящена рассмотрению проблем внедрения цифровых технологий в теорию и практику обучения музыкальному искусству и творчеству, а также вопросам, связанным с содержательными компонентами дисциплины «Музыкальная информатика».

Ключевые слова: музыкальная информатика, музыкально-компьютерные технологии, музыкальное искусство, музыкальное образование.

Именно область современных знаний – Музыкальная информатика, возникшая за рубежом в 70-е годы прошлого века и получившая там свое развитие в разного рода образовательных программах, попала под пристальное внимание докторов наук, профессоров и доцентов РГПУ им. А.И. Герцена, СПб Государственного института культуры, Уральского государственного педагогического университета, а также пяти ведущих консерваторий страны (Московской, Санкт-Петербургской, Уральской,

Саратовской и Новосибирской) на VII Российской научно-практической конференции (с международным участием) «Музыкально-компьютерные технологии в системе современного образования», в частности, на её секции «Проблемы и перспективы развития предмета Музыкальная информатика», которая была организована и проведена в апреле 2018 г. Учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена при поддержке российского образова-

тельного журнала «Музыка и Электроника» и Международного центра «Искусство образование».*

Участниками представительной Конференции в целом было констатировано, что в России развитие Музыкальной информатики, как науки, находящейся на стыке разных областей знаний, а также как предмета с соответствующим программно-методическим сопровождением значительно заторможено. Причин тому несколько.

Первая и главная – преимущественная ориентация всей системы нынешнего отечественного музыкального образования на традиционные области обучения – музыкальную композицию (прежде всего для исторически сформированного парка акустических инструментов), академическое исполнительское искусство, а также музыкально-теоретическую подготовку, основывающуюся на старой-доброй европоцентристской модели анализа музыкального языка и развития равнотемперированного слуха.

Другая причина тому – непривычность сочетания технологической и художественной терминологий. Так, многих музыкантов до сих пор подчас напрягает словосочетание «компьютерная музыка», а специалистам, продвигающим в обучение информационные технологии, не всегда нравятся понятия, входящие в профессиональный словарь музыкантов: «музыкальный компьютер», «музыкальная информатика» и др.

Доля условности в таких обозначениях, действительно, есть. Но и многие более общие термины нашей эпохи цифровой революции носят достаточно условный характер. Само определение «информационные технологии» в его современном значении слишком расплывчато и, по сути, некорректно. Ведь «информационные технологии» передачи разного рода сообщений, смыслов и представлений между людьми существовали уже в древности – в технике наскальных рисунков, затем клинописи, алфавита, книгопечатания и т. д.

Тем не менее, несмотря на доминирование консервативного контекста существующей образовательной системы. Музыкальная информатика как область изучения уже находит рассмотрение в отечественной науке. Об этом рассказал руководитель Научно-творческого центра электроакустической музыки, заведующий кафедрой музыкально-информационных технологий, доцент Московской гос. консерватории им. П.И. Чайковского *Харуто А.В.*, автор таких монументальных изданий как «Музыкальная информатика. Компьютер и звук: учебное пособие по теоретическому курсу для студентов и аспирантов музыкального вуза» и «Музыкальная информатика. Теоретические основы».

Наиболее же активное развитие Музыкальная информатика в наших учебных заведениях получила в прикладном своем качестве – причем на всех уровнях обучения, в т.ч. начальном. Например, как учебная дисциплина она существует в вариативной части осваиваемых предметов предпрофессиональных программ ДМШ и ДШИ. Она же на «законных» основаниях включена в программы всех отделений средних музыкально-учебных заведений и относится в музыкальных ССУЗах к дисциплинам профессионального цикла. Музыкальная информатика преподается также и в ряде вузов – Московской, Саратовской, Петербургской консерваториях и др. Хотя в соответствии с образовательными стандартами ВПО там она оказывается не самостоятельной областью, а лишь в рамках предполагаемого изучения более широкой сферы «Современные информационные технологии».

Но и в имеющейся трехступенчатости вхождения в предмет Музыкальная информатика возникает также своё проблемное поле. Как отметил на конференции *Полозов С.П.*, доктор искусствоведения, профессор Саратовской гос. консерватории им. Л.В. Собинова, «такую преемственность создаёт проблему содержания соответствующих учебных дисциплин. Совершенно очевидно, что на каждом уровне образования акценты в овладении информационными технологиями меняются. Однако в

требованиях ГОС содержание этих дисциплин не оговаривается. Единый образовательный стандарт здесь фактически отсутствует, что побуждает действовать эмпирически, разрабатывая собственные авторские программы при полном отсутствии удовлетворительных учебников и учебных пособий. Разработка общей стратегии овладения информационными технологиями в области музыкального искусства и конкретизация требований к этому освоению на каждом уровне образования является, по мнению выступавшего, одной из насущных проблем трансформации и модернизации музыкального образования»

Неразработанность данной проблематики в науке и образовательной практике – результат двух тормозящих факторов, упоминавшихся выше. Вообще же всем специалистам давно пора понять и принять, что у науки есть новое довольно обширное «информационно-цифровое поле» – и современное, и историческое (начиная хотя бы от изучения акустическо-звуковых параметров, цифровых характеристик обертонового ряда и др.), и что такие определения как «Музыкально-компьютерные технологии», «Музыкальный компьютер», «Музыкальная информатика» не только имеют право на свое прикладное значение, но и достойны серьезных научно-методических разработок.

В состоявшихся на событии обсуждении докладов был поставлен целый ряд других актуальных проблем, которые получают освещение также в электронном сборнике представленных материалов Конференции с размещением его в системе РИНЦ.

Подтверждением тому стала последующая демонстрация наиболее характерных работ из прикладной области применения знаний, полученных на предмете Музыкальная информатика. Это были **учебные проекты Фестиваля-конкурса «Музыка и Мультимедиа в Образовании»** («ММО-18», март 2018), которые были подготовлены преподавателями и их учениками с использованием цифровых мультимедийных технологий – музыкальных видео-пособий (в т. ч. по Музыкальной информатике), видео-клавиров, видео-партитур, видео-презентаций, художественно-образовательных проектов и др.

Живая дискуссия, обмен полученными знаниями, мнениями и практическим опытом, прошедшие на этом событии – свидетельство активной заинтересованности в современном развитии отечественной теории и практики музыкальной образования, а также залог плодотворного обращения к соответствующей проблематике на подобных педагогических «пролегоменах» в самом ближайшем будущем.

Вместе с тем такая преемственность создаёт проблему содержания соответствующих учебных дисциплин. Совершенно очевидно, что на каждом уровне образования акценты в овладении информационными технологиями меняются. Однако в требованиях ГОС содержание этих дисциплин не оговаривается. Единый образовательный стандарт здесь фактически отсутствует, что побуждает действовать эмпирически, разрабатывая собственные авторские программы при полном отсутствии удовлетворительных учебников и учебных пособий. Разработка общей стратегии овладения информационными технологиями в области музыкального искусства и конкретизация требований к этому освоению на каждом уровне образования, на наш взгляд, является одной из насущных проблем.

Отметим тот вклад, который внесён учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена в стратегию развития цифровых и музыкально-компьютерных технологий в теорию и практику обучения музыкальному искусству и творчеству на современном этапе. Большое количество методических работ, многоцелевых исследований, которые отражены в многочисленных научных статьях и фундаментальных работах (см. работы [1 – 26]), освещают тематику и общий спектр проводимых в данном направлении исследований в нашей стране.

*Истории информационно-творческих контактов учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена и журнала «Музыка и Электроника» больше 10 лет. Созданный в 2004 году, этот журнал уже в 2005 г. информировал своих читателей о работе аспирантского, позднее – городского семинара с международным участием «Новые информационные технологии в музыкальном образовании», проводимого на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», и о IV Международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование – 2005» в РГПУ им. А.И. Герцена. И с тех пор журнал регулярно сообщает о достижениях инновационного музыкально-образовательного направления, освещаемых на декабрьских петербургских конференциях.

А в 2012 году там же родилась идея совместного проведения мартовских конференций и фестивалей-конкурсов «Музыка и Мультимедиа в Образовании», которые в этом году 30-31 марта и прошли в РГПУ под общим «знаменателем» **Российской научно-творческой педагогической сессии «Цифровые технологии в теории и практике обучения музыкальному искусству и творчеству»**.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Эра информационных технологий в музыкально-творческом пространстве. *Региональная информатика «РИ – 2010»*: материалы XII Санкт-Петербургской международной конференции. Санкт-Петербург, 2010: 232 – 233.
2. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении музыкантов информатике (в условиях перехода на новые образовательные стандарты)*. Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Российский гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена». Санкт-Петербург, 2012.
3. Горбунова И.Б., Родионов П.Д., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в формировании информационной компетентности современного музыканта. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2013; 167: 39 – 45.
4. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю., Чибирев С.В. Моделирование процесса музыкального творчества с использованием музыкально-компьютерных технологий. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 4 (75): 16 – 24.
5. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Опыт математического представления музыкально-логических закономерностей в книге Я. Ксенакиса «Формализованная музыка». *Общество. Среда. Развитие*. 2012; 4 (25): 135 – 138.
6. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
7. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: пути взаимодействия и проблемы современного этапа. В книге: *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества Труды Международной научно-теоретической конференции*. Отв. за выпуск О.Д. Шипунова. 2014: 81 – 83.
8. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов. *Искусство и образование*. 2010; 5: 104 – 111.
9. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2014; 8: 238 – 249.
10. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2012; Т. 2; № 4: 164 – 171.
11. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
12. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.
13. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. О предпосылках обучения исполнительству на электронных музыкальных инструментах. *Казанский педагогический журнал*. 2016; 2-1 (115): 8 – 17.
14. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 298 – 301.
15. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении студентов музыкальных вузов с нарушением зрения. *Современное музыкальное образование – 2010*: материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2011: 208 – 211.
16. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении детей с глубокими нарушениями зрения: особенности, проблемы, перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 12: 470 – 477. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
17. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. *Региональная информатика и информационная безопасность*: сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. Санкт-Петербург, 2016: 224 – 228.
18. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яценковская Н.А. Общее музыкальное образование в школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
19. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*: сборник статей. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
20. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Информационная компетентность педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 21: 254 – 258.
21. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
22. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как социально-культурный фактор интеллектуального и эмоционального развития личности в школе цифрового века. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 5: 22 – 29.
23. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 21: 289 – 293.
24. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Музыка и кибернетика. *Музыка и время*. 2016; 11: 25 – 32.
25. Горбунова И.Б., Помазенкова М.С., Товпич И.О. Планшетные и музыкально-компьютерные технологии в системе профессионального музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 8: 211 – 219.
26. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. В сборнике: *Современное музыкальное образование – 2010*: Материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова, 2011: 128 – 131.

References

1. Gorbunova I.B. 'Era informacionnyh tehnologij v muzykal'no-tvorcheskom prostranstve. *Regional'naya informatika "RI – 2010"*: materialy XII Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2010: 232 – 233.
2. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij v obuchenii muzykantov informatike (v usloviyah perehoda na novye obrazovatel'nye standarty)*. Federal'noe gos. byudzhethnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vyssh. prof. obrazovaniya «Rossijskij gos. ped. in-t im. A. I. Gercena». Sankt-Peterburg, 2012.
3. Gorbunova I.B., Rodionov P.D., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v formirovanii informacionnoj kompetentnosti sovremenogo muzykanta. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2013; 167: 39 – 45.
4. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu., Chibirev S.V. Modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2013; 4 (75): 16 – 24.
5. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Opyt matematicheskogo predstavleniya muzykal'no-logicheskikh zakonomernostej v knige Ya. Ksenakisa «Formalizovannaya muzyka». *Obschestvo. Sreda. Razvitiye*. 2012; 4 (25): 135 – 138.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
7. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzyka, matematika, informatika: puti vzaimodejstviya i problemy sovremenogo `etapa. V knige: *Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva Tрудy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii*. Otv. za vypusk O.D. Shipunova. 2014: 81 – 83.
8. Gorbunova I.B., Kibitkina E.V. Muzykal'noe programirovanie: voprosy podgotovki specialistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2010; 5: 104 – 111.
9. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstviya muzykal'noj nauki i sovremenogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 8: 238 – 249.
10. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzykal'no-teoreticheskie vozzreniya Leonarda `Ejlера: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2012; Т. 2; № 4: 164 – 171.

11. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
12. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.
13. Belov G.G., Gorbunova I.B. O predposylkah obucheniya ispoinitel'stvu na 'elektronnyh muzykal'nyh instrumentah. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; 2-1 (115): 8 – 17.
14. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s narusheniyami zreniya muzykal'nomu iskusstvu. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 298 – 301.
15. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii studentov muzykal'nyh vuzov s narusheniem zreniya. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj, 2011: 208 – 211.
16. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii detej s glubokimi narusheniyami zreniya: osobennosti, problemy, perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015. № 12: 470 – 477. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
17. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost': sbornik trudov*. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki, sistem svyazi i upravleniya. Sankt-Peterburg, 2016: 224 – 228.
18. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentskovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
19. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispoinitel'skogo masterstva. *'Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispoinitel'skogo masterstva: sbornik statej*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2017: 95 – 108.
20. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Informacionnaya kompetentnost' pedagoga-muzykanta sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 21: 254 – 258.
21. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter: modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
22. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak social'no-kul'turnyj faktor intellektual'nogo i 'emotsional'nogo razvitiya lichnosti v shkole cifrovogo veka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 5: 22 – 29.
23. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. 'Eksperimental'naya 'estetika: kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremennoego 'etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorchestva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 289 – 293.
24. Belov G.G., Gorbunova I.B. Muzyka i kibernetika. *Muzyka i vremya*. 2016; 11: 25 – 32.
25. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S., Tovpich I.O. Planshetnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 8: 211 – 219.
26. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. V *sbornike: Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova, 2011: 128 – 131.

Статья поступила в редакцию 12.04.18

УДК 378
13.00.02

Davidenkova-Hmara E.Sh., Cand. of Art History, senior lecturer, St. Petersburg State Conservatory n.a. H.A. Rimsky-Korsakov (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

TIMBRE ASPECTS OF CONTEMPORARY MUSIC: METHODOLOGICAL PROBLEMS OF RESEARCH. Understanding the nature of timbre from the point of view of musical art was one of the most important tasks of composers, theorists and performers in all eras. The most important milestones in the evolution of timbre aspects in musical art were such historical periods as Baroque, classicism and romanticism, since the main trends in the use of different timbres were modified. The transfer of the analytical approach to the various possibilities of sound synthesis characteristic of electronic and electroacoustic music has proved to be extremely promising for modern computer music. Synthesis of the technical, scientific and creative beginning in the field of modern work with timbre allows to speak about formation of new timbre thinking which aspects are also multidimensional, as well as the nature of the timbre. In practice, information technology in music significantly influenced the modes of transmission of musical information. The article deals with methodological and methodical aspects of the problem of the study.

Key words: timbre, electronic music, electroacoustic music, music computer technologies.

Е.Ш. Давиденкова-Хмара, канд. искусств., доц. Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

ТЕМБРОВЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Осмысление природы тембра с позиций музыкального искусства было одной из важнейших задач композиторов, теоретиков и исполнителей во всех эпох. Важнейшими вехами эволюции тембровых аспектов в музыкальном искусстве стали такие исторические периоды как барокко, классицизм и романтизм, так как видоизменению подверглись основные тенденции использования различных тембров. Перенос аналитического подхода на разнообразные возможности звукового синтеза, характерные для электронной и электроакустической музыки, оказался чрезвычайно перспективен для современной компьютерной музыки. Синтез технического, научного и творческого начала в области современной работы с тембром позволяет говорить о формировании нового тембрового мышления, аспекты которого также многомерны, как и природа самого тембра. Как показывает практика, информационные технологии в музыке существенно повлияли на способы передачи музыкальной информации. В статье рассматриваются методологические и методические аспекты обозначенной проблемы исследования.

Ключевые слова: тембр, электронная музыка, электроакустическая музыка, музыкально-компьютерные технологии.

Работа музыкантов с тембром прошла через многочисленные этапы трансформации, при этом изменялось понимание самой природы тембра – как натурального, так и синтезированного, эволюционировала структура тембровой ткани произведений – от хорового унисона грегорианских хоралов до закономерностей

оркестровой партитуры, и появились новые принципы тембровой организации, применяемые в электронной музыке.

Осмысление природы тембра с позиций музыкального искусства было одной из важнейших задач композиторов, теоретиков и исполнителей во всех эпох. Важнейшими вехами эволю-

ции тембровых аспектов в музыкальном искусстве стали такие исторические периоды как барокко, классицизм и романтизм, так как видоизменению подверглись основные тенденции использования различных тембров.

В эпоху барокко были перенесены акценты с вокального, хорового начала в музыке, на инструментальное, и тем самым поставлена задача объединения тембров принципиально различной природы. В творчестве И.С. Баха, представляющего вершину процесса смены музыкальных формаций этого времени, произошёл переход к темперированному строю, который стал настоящей революцией музыкального мышления, и кроме того базой для появления новых по своим принципам строения и постройки инструментов.

В эпоху классицизма были выработаны каноны объединения инструментов в группы и произошла кардинальная перемена организации музыкального материала, линейность сменила вертикаль, что вызвало необходимость выработать общие принципы музыкальной фактуры, в которых немаловажное место заняла и тембровая иерархия. Л.В. Бетховен в своем творчестве переосмыслил значение двух оркестровых групп – медных духовых и ударных, что в дальнейшие эпохи позволило прийти к равноправию всех инструментов симфонического оркестра, и дало почву для максимального его расширения к концу XIX века.

Эпоха романтизма стало временем максимальной индивидуализации тембрального композиторского мышления, активного внедрения видовых инструментов, развития приемов лейт-тембров. Условность классической формы как бы преодолевалась с помощью тембровой драматургии, динамизация реприз и усиление драматизма в разработочных зонах решались с помощью введения новых тембров, переоркестровки, переизложения ведущих тем, кардинально отличающимися по звучанию тембрами. Привлекающий многих композиторов романтиков трагический эмоциональный строй, подчеркиваемый темами рока, фатума, постепенно сформировал определенную композиторскую технику, включающую и спектр специфических тембровых приемов.

Внедрение в композиторскую практику неких типичных приемов, привело к появлению в эпоху позднего романтизма следующего феномена – несмотря на многообразие техники оркестрового письма, фактор индивидуализации оркестрового мышления стал все менее значимым. Проблему преодоления формирования набора «штампов» в области тембровой драматургии смог решить XX век, во многом благодаря техническому прогрессу, оказавшему колоссальное влияние на развитие музыкального искусства.

В XX веке тембр становится одним из ведущих конструктивных факторов музыкальной ткани. Сочетание тембров в современной композиции и их развитие в драматургии произведения, позволяет говорить о формообразующем значении всех моментов, связанных с тембровыми трансформациями, и даже о таком явлении как тембромодуляционное пространство, возникающее как особая структура, формирующая целое всей композиции.

Музыкальное искусство XX века отличает огромное разнообразие новых тембровых красок, связанных и с новаторскими по своему звучанию электронными инструментами, и с исключительно оригинальными комбинациями традиционных инструментов, палитра которых к тому же значительно обогатилась за счет использования новых приемов звукоизвлечения, и расширилась с помощью разнообразных «фольклорных» инструментов многих экзотических народностей. Даже такой фактор как отход от вертикали как основного принципа организации музыкальной ткани и возрождение полифонической техники смогло коренным образом преобразить тембровое мышление.

Принципиальная новизна методов работы с тембром в наше время связана с глубиной современного понимания его природы, владением высококачественными методами тембрового преобразования и др. Здесь научные исследования позволяют найти новые технические средства, которые в свою очередь, позволяют реализовать сложнейшие художественные задачи.

Многомерный подход к анализу тембру привел к появлению концепции *движения в тембровом пространстве* как предсказуемого и структурно определенного музыкального параметра. Дэвид Вессел в 1979 году попытался доказать возможность создания на основе многомерной карты тембрового пространства перцептивно эквивалентных *векторов тембров*, позволяющих точно вычислять расстояния между тембрами, также как в звуковысотном пространстве возможно точное вычисление расстояния между двумя звуковысотами. В результате двух и трехмер-

ного анализа тембровых векторов были построены векторные карты, на основе которых стало возможно перейти к созданию спектральной музыки с управляемыми параметрами и почти безграничными возможностями трансформации. Перенос аналитического подхода на разнообразные возможности звукового синтеза, характерные для электронной и электроакустической музыки, оказался чрезвычайно перспективен для современной компьютерной музыки. В наших работах [1 – 3] рассмотрена эволюция методов многомерного шкалирования музыкального тембра, а также ряд вопросов, связанных с проблемами параметризации вербальных оценок музыкальных тембров и тембральными аспектами в современной музыке. Синтез технического, научного и творческого начала в области современной работы с тембром позволяет говорить о формировании нового тембрового мышления, аспекты которого также многомерны, как и природа самого тембра.

Как показывает практика, информационные технологии в музыке существенно повлияли на способы передачи музыкальной информации [4; 5]. Звучание музыкальных инструментов, содержательно воплощенное в выразительных музыкальных звуках, иллюстрирует основополагающие идеи, связанные с изучением комплексной модели семантического пространства музыки, существенно дополненное возможностями музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [6; 7]. Внимание современно мыслящих музыкантов привлекает изучение физических характеристик музыкальных звуков, способов их записи и воспроизведения, объяснение психоакустических особенностей слухового восприятия звука человеком, принципы компьютерной генерации музыкального звука и др.

Мы живём в эпоху утверждения эры цифровой цивилизации, а вместе с тем – смены возможностей и средств обучения искусству, музыкальному искусству, в частности. В художественной сфере произошли кардинальные перемены, возникли новые творческие направления: «цифровые искусства», «distant reading», «digital reading», «музыкально-компьютерные технологии», «медиаобразование» и др., требующие совместных исследований гуманитариев и специалистов в области информационных технологий. С развитием информационных технологий в музыке и МКТ в современном музыкальном искусстве и образовании значимое место занимают технологические аспекты представлений о музыкальном инструментарии (в том числе – электронных музыкальных инструментах, клавишных синтезаторах); без знания этих аспектов невозможна грамотная интерпретация музыкальных произведений исполнителем.

Многое в этом направлении уже основательно проработано отечественными учёными. Выделим, в частности, вопрос о необходимости разработки адекватных методик и способов формирования информационной компетентности музыканта, которая сегодня, при активном внедрении современных информационных технологий и МКТ, получила действенное и качественно новое развитие, определила многое в процессе развития музыкальной науки в целом (см., например, [8 – 11]). Подготовлен ряд курсов учебных дисциплин, направленных на формирование представлений современного музыканта об МКТ и в целом об информационных технологиях в музыке (см., например, [12 – 16]).

Сотрудниками учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена создана комплексная инновационная образовательная система «Музыкально-компьютерные технологии в образовании», которая, опираясь на лучшие традиции отечественного классического музыкального образования, инновационный зарубежный опыт и современные МКТ, не только развивает музыкальное и информационно-технологическое образование, но и затрагивает социальные аспекты процесса информатизации музыкального образования в целом.

Принципы, положенные в основу создания методической системы, являются базовыми для формирования новой предметной области в музыкальном образовании, возможностью появления которой обусловлена возникновением и развитием МКТ. Кроме того, их существование – это фундамент для сформировавшихся на современном этапе видов профессиональной деятельности как музыкантов, работающих с МКТ (звукорежиссура, цифровая звукозапись, саунд-дизайн, саунд-продюсирование, искусство исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах (ЭМИ) [17 – 19] и MIDI-инструментах и др.), так и разработчиков компьютерных музыкальных систем.

Библиографический список

1. Давиденкова Е.А. Эволюция методов многомерного шкалирования музыкального тембра. *Известия Уральского государственного университета*, 2010; 6 (85), часть 1: 151–156.
2. Давиденкова Е.А. Проблемы параметризации вербальных оценок музыкальных тембров. *Вестник Орловского государственного университета*, 2011; 2 (16): 123 – 127.
3. Давиденкова Е.А. Тембральные аспекты в современной музыке. *Современные аудиовизуальные технологии в художественном творчестве и высшем образовании*: материалы всероссийской научно-практической конференции Санкт-Петербург: СПбГУП, 2010: 36 – 40.
4. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. *Современное музыкальное образование – 2010*: материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2011: 128 – 131.
5. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 63; № 2: 206 – 210.
6. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в общем и профессиональном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование-2004 материалы международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2004: 52 – 55.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. *Региональная информатика и информационная безопасность: сборник трудов*. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016: 224 – 228.
8. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2012; Т. 2; № 4: 164 – 171.
9. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества. *Теория и практика общественного развития*. 2014; № 21: 289–293.
10. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2014; № 8: 238 – 249.
11. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
12. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Том 1. Архитектоника музыкального звука*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2009.
13. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Том 2: Музыкальные синтезаторы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2010.
14. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Том 3: Музыкальный компьютер: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2011.
15. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. *Информационные технологии в музыке. Том 4: Музыка, математика, информатика*: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Педагогическое образование / Российский государственный университет имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2013.
16. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
17. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства. Сборник статей*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
18. Давиденкова Е.А. Исследование и анализ эволюции электронных музыкальных инструментов в рамках преподавания дисциплины «Электронная музыка и электромузыкальные инструменты». *Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе*: материалы докладов XII международной научно-методической конференции. Санкт-Петербург, СПбГУП, 2007: 29 – 35.
19. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. О предпосылках обучения исполнительству на электронных музыкальных инструментах. *Казанский педагогический журнал*. 2016; № 2-1 (115): 8 – 17.

References

1. Davidenkova E.A. 'Evoluciya metodov mnogomernogo shkalirovaniya muzykal'nogo tembra. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*, 2010; 6 (85), chast' 1: 151-156.
2. Davidenkova E.A. Problemy parametrizatsii verbal'nyh ocenok muzykal'nyh tembrov. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011; 2 (16): 123 – 127.
3. Davidenkova E.A. Tembral'nye aspekty v sovremennoj muzyke. *Sovremennye audiovizual'nye tehnologii v hudozhestvennom tvorchestve i vysshem obrazovanii*: materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii Sankt-Peterburg: SPBGUP, 2010: 36 – 40.
4. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2011: 128 – 131.
5. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; T. 63; № 2: 206 – 210.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obschem i professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2004 materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2004: 52 – 55.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost'*: sbornik trudov. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki, sistem svyazi i upravleniya. 2016: 224 – 228.
8. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzykal'no-teoreticheskie vozzreniya Leonarda 'Ejlera: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2012; T. 2; № 4: 164 – 171.
9. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. 'Eksperimental'naya 'estetika: kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremennogo 'etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorchestva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; № 21: 289-293.
10. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstviya muzykal'noj nauki i sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; № 8: 238 – 249.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter: modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
12. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. Tom 1. Arhitektonika muzykal'nogo zvuka*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Rossijskij gos. ped. un-t im. A. I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2009.
13. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. Tom 2: Muzykal'nye sintezatory: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Rossijskij gos. ped. un-t im. A. I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2010.
14. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. Tom 3: Muzykal'nyj komp'yuter: Uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2011.
15. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. *Informacionnye tehnologii v muzyke. Tom 4: Muzyka, matematika, informatika*: Uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihsya po napravleniyu 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie / Rossijskij gosudarstvennyj universitet imeni A. I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2013.
16. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
17. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *'Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva. Sbornik statej*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2017: 95 – 108.

18. Davidenkova E.A. Issledovanie i analiz `evolyucii `elektronnyh muzykal'nyh instrumentov v ramkah prepodavaniya discipliny «`Elektronnaya muzyka i `elektromuzykal'nye instrumenty». *Problemy upravleniya kachestvom obrazovaniya v gumanitarnom vuze: materialy dokladov XII mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg, SPBGUP, 2007: 29 – 35.
19. Belov G.G., Gorbunova I.B. O predposylkah obucheniya ispoinitel'stvu na `elektronnyh muzykal'nyh instrumentah. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 2-1 (115): 8 – 17.

Статья поступила в редакцию 12.04.18

УДК 378
13.00.02

Davidenkova-Hmara E.Sh., Cand. of Art History, senior lecturer, St. Petersburg State Conservatory n.a. H.A. Rimsky-Korsakov (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

BELL RINGING ACOUSTICS: METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTERPRETATION. The bells have been used for Orthodox worship for many centuries. With the development of bell casting and the widespread distribution of church bells, bell ringing has become one of the most characteristic elements of the Russian Orthodox Church service. Since the times of princely, from Ancient Russia, the most fateful events in the history of our Fatherland, the Russian Church is distinguished by bell ringing. The sound of bells accompanied every person all his life, this world of bell sounds was just as natural for everyone, as sunlight or breath of wind. Church bells are a great spiritual shrine, bell traditions should be carefully preserved from now on for the descendants. The article discusses the methodological aspects of studying the acoustics of the bell ringing and the possibility of its inclusion in the system of modern music education.

Key words: acoustics, chimes, church bell, music education.

Е.Ш. Давиденкова-Хмара, канд. иск., доц. Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

АКУСТИКА КОЛОКОЛЬНОГО ЗВОНА: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТОЛКОВАНИЯ

Колокола восприняты для православного богослужения много веков назад. С развитием колокольного литья и повсеместным распространением церковных колоколов, колокольный звон стал одним из характернейших элементов русского православного богослужения. Со времен княжеских, от Древней Руси, самые судьбоносные события в истории нашего Отечества, нашей Церкви отмечены именно колокольным звоном. Звон колоколов сопровождал каждого человека всю жизнь, этот мир колокольных звуков был столь же естественным для каждого, как, например, солнечный свет или дуновение ветра. Церковные колокола и церковный звон являются великой духовной святыней, колокольные традиции должны бережно сохраняться и впредь для потомков. В статье рассматриваются методические аспекты изучения акустики колокольного звона и возможности их включения в систему современного музыкального образования.

Ключевые слова: акустика, колокольный звон, церковный звон, музыкальное образование.

Предпосылки для зарождения научного изучения колокольного звона.

Звук колокола нельзя описать одной нотой. Даже двумя-тремя нотами не всегда возможно. Человеческий слух без труда улавливает, что колокол звучит по-особому сложно: совсем не так, как звучат прочие звенящие предметы и инструменты. В то же время, нельзя сказать, что наши предшественники вовсе не представляли себе колокольную гармонию. Вспомним, хотя бы, гармонический строй симфонического оркестра, когда оркестровые инструменты изображали колокола в операх Глинки, Мусоргского. Напряженные звуко сочетания, диссонансы, какие-то вздохи и всплески: все это предельно точно изображает именно характерный колокольный звук. Если бы колокола звучали просто, то каждому колоколу был бы сопоставлен некий определенный тон, высота и длительность этого звука была бы описана некоей нотой. Но колокола всегда дают созвучие, которое не подчиняется вполне правилам классической музыкальной гармонии, это терпкое сочетание звуков и помогает слушателю отрешиться от звуков привычной обыденной музыки.

С другой стороны, звук колокола всегда можно отличить, например, от звука оркестрового гонга. И это отличие будет заключаться в том, что звон колокола – это вовсе не хаотический набор звуков и призывов. Самые красивые колокола во все времена ценились именно за стройность звучания. Удивительно точные созвучия в Ростове Великом заставляют буквально цепенеть от восторга всех, кто слушает эти звоны у знаменитой звонницы.

Казалось бы, возникает противоречие: звук колокола не вписывается в привычные музыкальные рамки, и в то же время, расстроенность колокола – это вовсе не признак хорошего или традиционного колокола.

Это противоречие было бы неразрешимым, если бы у колоколов не было столь огромного разнообразия составляющих тонов. Консонантные сочетания различных групп тонов и наличие дискретных призывов, не связанных ни с каким из консонансов, позволяют внимательному слушателю находиться как будто в движении, постоянно «разглядывать» звук колокола. Слух чело-

века старается найти для себя гармоническую опору в колокольном строе, и в то же время, впечатление от звона обогащается «букетом» отдельных призывов.

Изучать звучание колокола необходимо в динамике, а не только анализируя спектральные «слежки» на какой-то момент звучания колокола.

Звук и акустика колоколов

Колебания твердых тел гораздо сложнее, чем воздушно-го резонатора той же формы, поскольку в твердых телах больше типов колебаний. Так, вдоль металлического стержня могут распространяться волны сжатия, изгиба и кручения. Поэтому у цилиндрического стержня гораздо больше мод колебаний и, следовательно, резонансных частот, чем у цилиндрического воздушного столба.

Кроме того, эти резонансные частоты не образуют гармонический ряд. В ксилофоне используются изгибные колебания твердых брусков. Отношения обертонов колеблющегося бруска ксилофона к основной частоте таковы: 2, 76, 5, 4, 8, 9 и 13, 3.

Одним из примеров колеблющегося твердого тела, издающего музыкальные звуки, является колокол. Размеры колоколов могут быть разными – от маленького колокольчика в несколько сотен грамм, до многотонных колоколов на христианских колокольнях. Чем больше колокол, тем ниже звуки, которые он издает. Форма и другие особенности колоколов претерпели много изменений в ходе их многовековой эволюции. Их изготовлением, требующим большого мастерства, занимаются очень немногие предприятия.

Высота тона колокола определяется не основной частотой, а нотой, доминирующей сразу же после удара. Она соответствует примерно пятому обертому колокола. Спустя некоторое время в звуке колокола начинают преобладать низшие обертоны.

На протяжении многих веков литейщики колоколов искали решение вопросов, какими должны быть пропорции между размерами и массой, толщиной стенок в разных сечениях, какой быть форме колокола, чтобы получить гармоническое звучание, т. е. такое, при котором добавочные тоны (обертоны) гармонично

сочетались с основным, создавая единое прекрасное целое. Все практические находки тщательно записывались, составлялись таблицы размеров, масс, состава металла. Эти сведения часто хранились в секрете. Основные таблицы были сделаны в XVI в. Но только в XVIII в. удалось найти такую «правильную» форму колокола, при которой он звучал особенно гармонично: было значительно расширено основание и наращена нижняя часть, ей придан вид заостренной массивной «губы».

Выработался тип русского колокола. В нем диаметр нижней части равен высоте колокола, а диаметр верхней части – половине диаметра нижней. (Отметим для сравнения: китайский колокол более сжат внизу и дает глухой звук.)

Несколько слов о «языке» колокола. «Язык» изготавливают из железа. Масса его обычно составляет 1/25 от массы колокола (для больших колоколов – это отношение меньше). Форма может быть различной: она зависит от способа возбуждения звука – раскачивают ли «язык» или раскачивают колокол; первый способ – русский, второй – западноевропейский.

При ударе языком колокола о стенку чаши возникает упругое дрожание, которое представляет собой сумму многих собственных колебаний звуковой частоты. Стенки чаши имеют участки покая и участки колебаний. Каждому сечению чаши соответствует своя частота колебаний. Значит, колебания чаши колокола представляют собой колебания отдельных участков чаши.

Существует два стиля колокольного звона. Первый заключается в том, что настроенные точно в современную темперированную гамму, колокола дают мелодический рисунок какой-либо готовой темы, причем ритм звона естественно соответствует этой теме, играя либо составную, либо подчиненную роль. Это же придется сказать и про специфический тембр колокола. Иногда мелодический рисунок состоит в повторении какой-либо несложной фигуры или интервала (большей частью – малой терции либо мажорного трезвучия). Но и фигура эта, и интервал находятся в пределах темперированной гаммы, а ритм здесь так же, как и в первом случае, играет либо составную, либо подчиненную роль. «Это – тип западноевропейский: его внес в Россию талантливый, но совершенно лишенный чувства русского стиля о. Аристарх Израилев (род. в 1817 г.). Основной порок западного стиля тот, что он поручает колоколам несоответствующую им задачу, которую несравненно лучше и целесообразнее поручить человеческим голосам и оркестровым инструментам. Мелодическая фигура или даже целая мелодия на колоколе может иметь значение лишь гротеска-барокко, каковой мы и наблюдаем, например, в исполнении курантами или карильонами их мелодий... Впечатление здесь аналогично производимому картинно-перспективными приемами в иконописи или, что еще хуже, – движущейся куклой или автоматом (приблизительно то же самое, как если бы задумали, например, скульптурным произведениям католических храмов сообщить движение или ввести кинематограф в богослужение)», – отмечается в статье В. Ильина «Эстетический и богословско-литургический смысл колокольного звона».

Второй стиль колокольного звона состоит в том, что на первый план выдвигается тембр, ритм и темп. Что же касается непосредственно самого звукового материала, то роль его здесь оказывается совершенно особенной. Мелодия, в собственном смысле слова отступает на задний план или же совершенно исчезает. Исчезает, следовательно, и гармония в специальном значении слова как результат соединения тем-мелодий. Во «втором стиле» вместо мелодий и гармоний в собственном смысле появляется ритмически звучащий, специфический тембр колокола. Тембр, как известно, обусловлен обертонами. В колоколах обертона звучат чрезвычайно громко и вследствие этого создают не только соответствующий тембр, но и характерные обертоновые диссонансы. Различный вес, размер и другие факторы в наборе колоколов дают и различные комбинации обертонов при сохранении тонов господствующих. Этим обуславливается и единство художественного замысла, проходящее через всю музыку данного набора колоколов. Эту музыку можно назвать музыкой ритмо-обертоновой или ритмо-тембровой. Заметим, кстати, что единство дается мощной массой редко звучащего на сильных временах такта большого колокола; он играет роль, аналогичную педали или органного пункта (особенно в том случае, если явственно звучит определенный тон, чего, впрочем, преувеличивать не следует. Колокол всегда должен быть, так сказать, обертоново расстроен. Должны быть и обусловленные этой расстроенностью, так называемые, *биения* – вызывающие внушительные колебания и раскаты звука). Все это усиливается

и оживотворяется ритмом, динамикой (силой) и агитикой (скоростью, темпом).

Некоторые аспекты воздействия колокольного звона на человека

Звуковые волны, идущие от колокола, обладают своеобразной целительной силой. Это не просто субъективное умозаключение – проводился ряд исследований, показавших способность колокольного звона очищать окружающее пространство от вредоносных образований. Удары колокола возбуждают сверхлёгкие частицы (микрелептоны), которые окружают любой предмет. Генерируемые при этом микрелептонные поля разрывают жёсткие молекулярные связи и удаляют вредные изотопы, что ведёт к оздоровлению и даже омоложению организма, он также способен разрушать образовавшиеся в организме раковые клетки. О. Н. Ульянова в работе «Физические основы лечения колокольным звоном» пишет: «Группа российских ученых из Лаборатории биосферных явлений Института литосферы под руководством доктора биологических наук Ф. Я. Шипунова впервые обратила внимание на то, что колокола способны «работать» как генераторы энергии в ультразвуковом диапазоне. Колокола излучают огромное количество резонансных волн и тем самым очищают пространство».

Явление резонанса возникает при совпадении частот вынуждающей силы с собственной частотой колебательной системы. Терапевтический эффект базируется на частотном колебании различных звуков, резонирующих с отдельными органами или всем организмом человека в целом. Шатунов доказал: полно активный колокольный звон убивает бактерии в радиусе семидесяти километров и гармонизирует пространство. Уникальная спиралевидная траектория звука, получающаяся при ударе в колокол, оказывается губительной для многих болезнетворных микробов. За счет специфического распределения мощности звуковой волны, структуры микробных клеток приходят в резонанс и сокрушаются. Гибнут даже такие микроорганизмы, как вирус гепатита, споры сибирской язвы. Кроме того, по словам ученого, если взять дореволюционное количество колоколов в России и посчитать потенциал их излучения в ультразвуковом диапазоне, то окажется, что этот потенциал будет таким, что ракеты средней дальности отклонила бы свою траекторию.

В нашем мире все пребывает в состоянии вибрации, поэтому каждая клетка, каждый орган или система организма обладают собственными «здоровыми» резонансными частотами. Резонанс проявляется в способности звуковой вибрации путем волновых колебаний возбудить подобную вибрацию в соответствующем органе или части тела организма. «Все колокола способны издавать инфразвуки, т. е. звуки с частотой ниже 16 Гц. Эти неслышимые человеческим ухом звуки, являющиеся составляющими колокольного звона, и создают впечатления глобальности, силы, мощи, дополняющие обычную красочность. С учетом резонансных частот отдельных органов человека: 0,5-13 Гц (вестибулярный аппарат), 4-6 Гц (сердце), 2-3 Гц (желудок), 2-4 Гц (кишечник), 6-8 Гц (почки), 2-5 Гц (руки). Низкий спектр колокольного звона влияет на организм человека и его психику», – отмечает О.Н. Ульянова в работе «Физические основы лечения колокольным звоном». Средний спектр влияет на процессы в кровеносной и лимфатической системах человека. Специалистам известен лечебный эффект, который усилением осмотического движения жидкости в зоне виброакустического воздействия небольшой мощности. Используя средний спектр звона можно лечить многие онкологические заболевания, заболевания крови и щитовидной железы. Есть мнение, что средний спектр колокольного звона позитивно воздействует на восстановление организма, отравленного токсичными веществами. Можно сделать вывод о том, что колокольный звон необходимо применять при лечении таких проблемных социальных болезней, как пьянство, курение и наркомания. Естественно, подобное лечение в данном случае может дополнять традиционные способы вывода людей, попавших в беду, из неконтролируемого ими состояния. Здесь важным является воздействие звуковых волн на кору головного мозга и нервную систему человека. Ультразвуковой спектр влияет на лечение инфекционных болезней и повышение иммунитета человека. Создаваемые колоколом неслышимые вибрации ультразвукового диапазона оказывают разрушающее воздействие на болезнетворные микробы за счёт попеременного сжатия и разряжения в цитоплазматических структурах их клеток. При этом внутри клеток возникает большое давление, которое приводит к инактивации ферментов, коагуляции белков, механическому разрыву клеточной оболочки и к гибели клетки. Так

как ультразвуковые волны в воздушной среде быстро затухают, то стерилизующий эффект от звучания колокола наиболее ярко проявляется в непосредственной близости от колокола.

В 1991 году был создан уникальный музыкальный инструмент – звонница из плоских колоколов (бил), не имеющий аналогов в мире и способный создавать чистые и гармоничные звуки удивительной красоты. Сразу же удивительный музыкальный инструмент привлек к себе внимание многих специалистов и учёных, благодаря чему на сегодняшний день было проведено множество исследований, которые подтверждают факт благотворного воздействия на человека издаваемых плоскими колоколами акустических колебаний и накоплен опыт применения плоских колоколов с целью коррекции различных отклонений в состоянии здоровья человека. Отличительной особенностью билу круглого является настройка его таким образом, что оно способно одновременно излучать звучание двух тонов с близкими частотами. В наших работах [1 – 3] мы частично касаемся

рассмотренных в статье вопросов, также в работах [4 – 7] рассматриваются определённые особенности спектральной картины колокольного звона. Однако систематического научного исследования возможности включения акустики колокольного звона в систему современного музыкального образования пока не проводилось.

Таким образом, накопленный на сегодняшний день опыт применения колоколов с целью коррекции отклонений в состоянии здоровья и проведенные исследования убедительно свидетельствуют о благотворном воздействии колокольного звона на здоровье человека.

Человеческий организм, получивший с помощью акустических биений волновое воздействие, находит потерянный опорный сигнал и в процессе выполнения подстройки происходит освобождение от структурных расстройств, достижение состояния внутреннего покоя, обретение физического, энергетического, психического и духовного здоровья.

Библиографический список

1. Давиденкова Е.А. Эволюция методов многомерного шкалирования музыкального тембра. *Известия Уральского государственного университета*. 2010; №6 (85); часть 1: 151 – 156.
2. Давиденкова Е.А. Проблемы параметризации вербальных оценок музыкальных тембров. *Вестник Орловского государственного университета*. 2011; № 2 (16): 123 – 127.
3. Давиденкова Е.А. Тембральные аспекты в современной музыке. *Современные аудиовизуальные технологии в художественном творчестве и высшем образовании: материалы всероссийской научно-практической конференции*. Санкт-Петербург, СПбГУП, 2010: 36 – 40.
4. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2012; Т. 2; № 4: 164 – 171.
5. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2014; 8: 238 – 249.
6. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Том 1. Архитектоника музыкального звука: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2009.
7. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Том 2: Музыкальные синтезаторы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2010.

References

1. Davidenkova E.A. 'Evoluciya metodov mnogomernogo shkalirovaniya muzykal'nogo tembra. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; №6 (85); chast' 1: 151 – 156.
2. Davidenkova E.A. Problemy parametrizatsii verbal'nyh ocenok muzykal'nyh tembrov. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 2 (16): 123 – 127.
3. Davidenkova E.A. Tembral'nye aspekty v sovremennoj muzyke. *Sovremennye audiovizual'nye tehnologii v hudozhestvennom tvorchestve i vysshem obrazovanii: materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg, SPBGUP, 2010: 36 – 40.
4. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzykal'no-teoreticheskie vozzreniya Leonarda 'Ejlera: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2012; Т. 2; № 4: 164 – 171.
5. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodeystviya muzykal'noj nauki i sovremennoyu muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 8: 238 – 249.
6. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. Tom 1. Arhitektonika muzykal'nogo zvuka: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Rossijskij gos. ped. un-t im. A. I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2009.
7. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. Tom 2: Muzykal'nye sintezatory: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Rossijskij gos. ped. un-t im. A. I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2010.

Статья поступила в редакцию 12.04.18

УДК 378
13.00.02

Kameris A., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: kamerisand@yahoo.com

ANALYSIS OF ORCHESTRAL WORKS WITH THE HELP OF MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES: METHODOLOGICAL ASPECT. The teaching of musical disciplines with the use of music and computer technology opens up a new direction in the activities of a music teacher, which can be implemented at all levels of music education – both in the training of a professional and a music lover. Conducting professional activity on the basis of musical and computer technologies allows to expand significantly the scope of application of the previously obtained musical specialty in pedagogical and creative work, in higher and secondary professional educational institutions. The article deals with the methods of teaching instrumentation and analysis of orchestral works with the help of music and computer technology.

Key words: music computer technologies, music education, instrumentation, analysis of musical works.

Камерис Андреас, канд. пед. наук, ст. науч. сотрудник РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kamerisand@yahoo.com

АНАЛИЗ ОРКЕСТРОВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий открывает новое направление в деятельности педагога-музыканта, которое может быть реализовано на всех уровнях музыкального воспитания и образования – как при подготовке профессионала, так и любителя музыки. Ведение профессиональной деятельности на основе музыкально-компьютерных технологий позволяет существенно расширить область применения ранее полученной

музыкальной специальности в педагогической и творческой работе, в высших и средних профессиональных образовательных учреждениях. В статье рассмотрены вопросы методики преподавания инструментовки и анализа оркестровых произведений с помощью музыкально-компьютерных технологий.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, музыкальное образование, инструментовка, анализ музыкальных произведений.

В настоящее время музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [1; 2; 3] становятся необходимыми в деятельности композитора, аранжировщика, музыкального оформителя, редактора и все шире применяются в преподавательской деятельности. Информационные технологии в музыке [4; 5; 6] являются реальным достоянием музыкальной культуры и фактором ее развития, что влечет за собой изменение основы профессионализма музыканта [7; 8; 9], необходимость пересмотра конкретных педагогических способов наследования музыкальной культуры, органичного взаимодействия новых образовательных структур с традиционной системой образования и рассмотрения новых горизонтов музыкального исполнительского искусства [10].

Преподавание музыкальных дисциплин с использованием МКТ открывает новое направление в деятельности педагога-музыканта, которое может быть реализовано на всех уровнях музыкального воспитания и образования – как при подготовке профессионала, так и любителя музыки. Ведение профессиональной деятельности на основе МКТ позволяет существенно расширить область применения ранее полученной музыкальной специальности в педагогической и творческой работе, в высших и средних профессиональных образовательных учреждениях (подробнее изложено в работах [11; 12; 13]).

Традиционные методы, приемы, методики, используемые в музыкально-педагогическом образовательном процессе, ориентированные на изучение традиционных музыкальных дисциплин, получают дальнейшее развитие с использованием МКТ, особенно при изучении таких дисциплин, как анализ оркестровых партитур и инструментовка.

Очень важным является момент исполнения произведения на музыкальном компьютере [14; 15; 16]. Это не только некий итог всего предшествующего этапа сочинения, наступающий значительно раньше, чем в «реальной» жизни, но и большая помощь при работе над сочинением. Прослушать записанное оказывается возможным на любом из этапов творческого процесса – будь то одна тема соло или законченный оркестровый эпизод.

Возможности нотного редактора с использованием современных высококачественных сэмплов помогут максимально приблизить оркестровое произведение к его живому исполнению. Такая перспектива в руках опытного педагога – очень хороший инструмент для творчества. До появления МКТ, на занятиях инструментовки и анализа оркестровых произведений для передачи знаний педагоги использовали бумажные партитуры и фортепиано. Студенты могли увидеть музыкальный материал, который в некоторых случаях, особенно в партитурах позднего романтизма и в произведениях композиторов середины и конца прошлого столетия, доходил до огромного количества оркестровых партий, а оркестровая ткань содержала сложные темброво-функциональные комбинации. Исполнение того или иного произведения всегда зависело от фортепианных способностей педагога. В наши дни с помощью нотных редакторов, MIDI-визуализаторов и нотных редакторов вместе с использованием высококачественных сэмплов можно значительно улучшить и интенсифицировать процесс восприятия студентом музыкального материала на занятиях по анализу оркестровых партитур и инструментовке. Исполнение оркестровой партитуры максимально приближается к живому звучанию тембров со всеми штриховыми и динамическими оттенками, а визуальное-графическое воплощение позволяет воспринимать ее более эффективно [17; 18]. Возможность комбинировать оркестровые партии при воспроизведении музыкального материала по разным параметрам, например, по тематическому, динамическому, штриховому, гармоническому, тембровому регистровому и другим признакам дает возможность педагогу проанализировать и продемонстрировать более детально оркестровые приемы ком-



Рисунок 1

позиторов. Таким образом, студенты могут составить более точное представление об оркестровых стилях композиторов разных эпох, разбирая в деталях их оркестровые приемы.

Рассмотрим небольшой отрывок из экспозиции первой части 3-ей симфонии Бетховена. Вот как он выглядит в партитуре (рисунок 1).

На рисунке 2 тот же оркестровый отрывок изображен в клавишном редакторе программы секвенсора Sonar. В таком изображении партитуры более наглядно виден весь оркестровый диапазон: от *фа* большой октавы у контрабасов до *фа* третьей октавы у флейты и скрипок. Также хорошо прослеживается партия басовых инструментов: контрабасов и виолончелей с дублирующим их вторым фаготом.

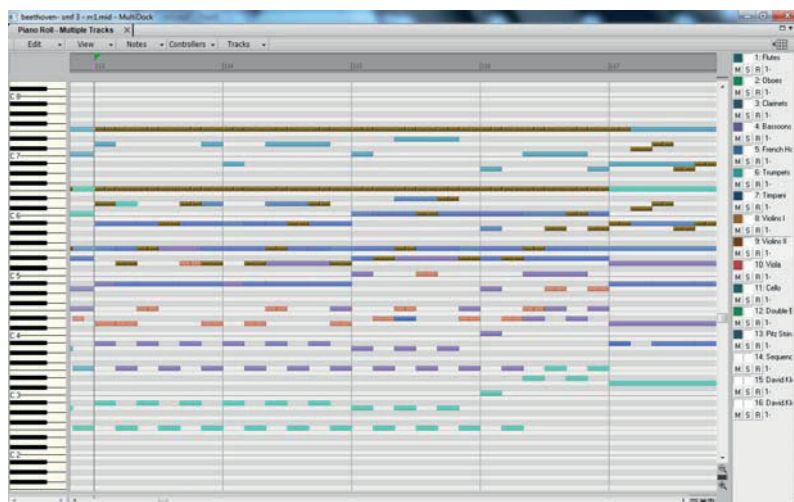


Рисунок 2

В среднем и верхнем регистрах несколько музыкальных функций выполнены в одном и том же диапазоне, а в некоторых местах они перекрещиваются друг с другом, что затрудняет их распознавание. В такте № 113 педагогу важно показать студентам, как композитор излагает музыкальный материал таким образом, чтобы все функции звучали и не мешали друг другу в оркестровой игре. С помощью МКТ-программ можно легко выде-

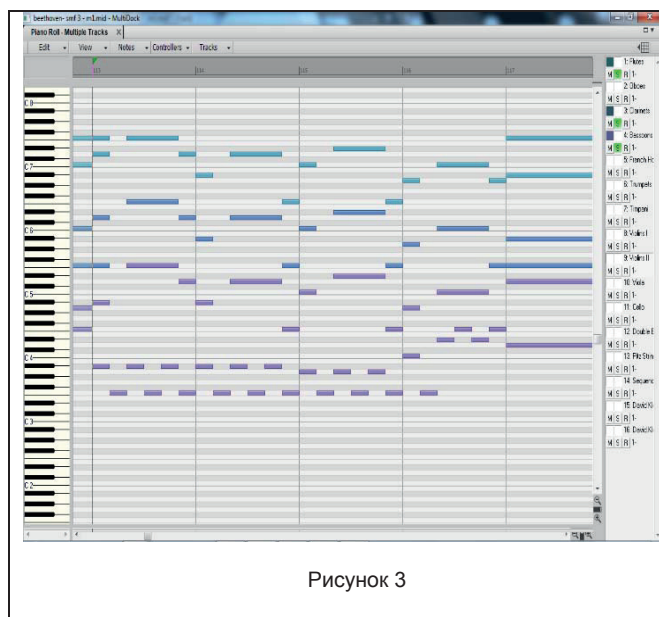


Рисунок 3

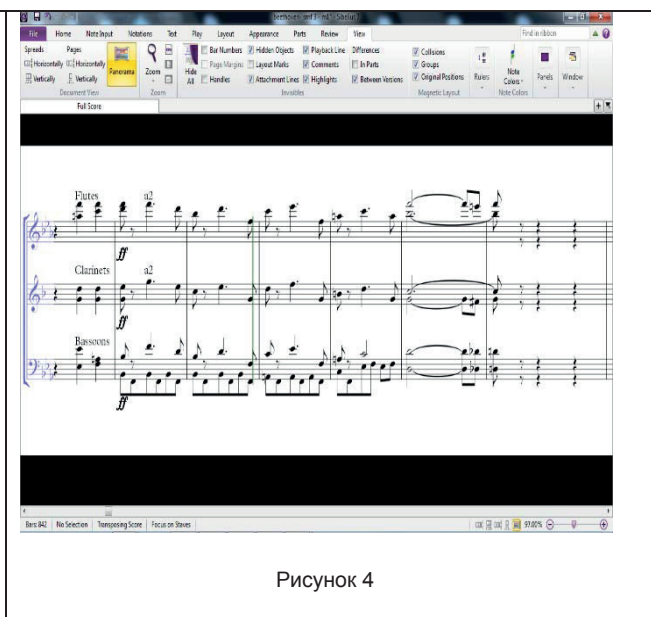


Рисунок 4

лить эти функции из общей оркестровой ткани, показать у каких инструментов они находятся, показать их тембральное звучание по отдельности или вместе, продемонстрировать их графически (нотный редактор, клавишный редактор) и акустически (сэмпллы). Например, на рисунках 3 и 4 демонстрируется мелодическая и басовая функции одной и той же оркестровой вертикали у флейт, кларнетов и фаготов в нотном и клавишном редакторах.

Возможность озвучивать инструменты в родном тембре, «включать» и «выключать» партии инструментов, комбинировать их между собой с помощью МКТ, исходя из педагогической задачи, в руках опытного педагога-композитора – бесценный методический инструмент, который сделает лекции и практические занятия по анализу оркестровых произведений и инструментовке более увлекательными и интересными.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. *Региональная информатика и информационная безопасность: сборник трудов*. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. Санкт-Петербург, 2016: 224 – 228.
3. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.
4. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. *Современное музыкальное образование – 2010: материалы международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2011: 128 – 131.
5. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 1: 69 – 73.
6. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О значении информационных технологий для современной экспериментальной эстетики (музыкально-теоретический аспект). *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества*. Труды Международной научно-теоретической конференции. Отв. за выпуск О.Д. Шипунова. 2014: 97 – 100.
7. Бакуменко М.Н. Философско-эстетические приоритеты минимализма: между авангардом и постмодернизмом. *Идеи и идеалы*. 2011; Т. 1. № 2: 140 – 152.
8. Бакуменко М.Н. Вопросы теории паттерна в музыке XX века. *Проблемы музыкальной науки*. 2011; 2: 205 – 213.
9. Бакуменко М.Н. О творческом методе Стива Райха: документализм и нарративность. *Идеи и идеалы*. 2010; Т. 2; № 1: 124 – 133.
10. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. О предпосылках обучения исполнительству на электронных музыкальных инструментах. *Казанский педагогический журнал*. 2016; № 2-1 (115): 8 – 17.
11. Горбунова И.Б., Камерис А. *Концепция музыкально-компьютерного образования в подготовке педагога-музыканта*: монография. Санкт-Петербург, 2011.
12. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
13. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Музыкально-компьютерные технологии как фактор становления профессиональной компетентности современного музыканта-педагога. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 12 (83): 390 – 396.
14. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
15. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства: сборник статей*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
16. Бакуменко М.Н. О векторах развития дисциплины «СИНТЕЗАТОР» в контексте современного музыкального образования. *Инновационные формы преподавания в ДМШ и ДШИ: сборник статей*. Лаборатория музыкальной семантики; Международный центр «Искусство и образование»; Отв. ред.-сост. Е.В. Орлова, А.В. Чернышов, Л.Н. Шаймухаметова. Москва, 2013: 34 – 38.
17. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 21: 289 – 293.
18. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2012; Т. 2. № 4: 164 – 171.

References

1. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost': sbornik trudov*. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki, sistem svyazi i upravleniya. Sankt-Peterburg, 2016: 224 – 228.

3. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. Nauchnoe mnenie. 2014; 10-2: 22 – 34.
4. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2011: 128 – 131.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 1: 69 – 73.
6. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O znachenii informacionnyh tehnologii dlya sovremennoj `eksperimental'noj `estetiki (muzykal'no-teoreticheskij aspekt). *Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva*. Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii. Otv. za vypusk O.D. Shipunova. 2014: 97 – 100.
7. Bakumenko M.N. Filosofsko-`esteticheskie priority minimalizma: mezhdunarodnyj postmodernizm. *Ideji i idealy*. 2011; T. 1. № 2: 140 – 152.
8. Bakumenko M.N. Voprosy teorii patterna v muzyke HH veka. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2011; 2: 205 – 213.
9. Bakumenko M.N. O tvorcheskom metode Stiva Rajha: dokumentalizm i narrativnost'. *Ideji i idealy*. 2010; T. 2; № 1: 124 – 133.
10. Belov G.G., Gorbunova I.B. O predposylkah obucheniya ispolnitel'stvu na `elektronnyh muzykal'nyh instrumentah. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 2-1 (115): 8 – 17.
11. Gorbunova I.B., Kameris A. *Koncepciya muzykal'no-komp'yuternogo obrazovaniya v podgotovke pedagoga-muzykanta*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2011.
12. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
13. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak faktor stanovleniya professional'noj kompetentnosti sovremennoho muzykanta-pedagoga. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. 2013; 12 (83): 390 – 396.
14. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter: modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
15. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *`Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva*: sbornik statej. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2017: 95 – 108.
16. Bakumenko M.N. O vektorah razvitiya discipliny "SINTEZATOR" v kontekste sovremennoho muzykal'nogo obrazovaniya. *Innovacionnye formy prepodavaniya v DMSH i DSH*: sbornik statej. Laboratoriya muzykal'noj semantiki; Mezhdunarodnyj centr "Iskusstvo i obrazovanie"; Otv. red-sost. E.V. Orlova, A.V. Chernyshov, L.N. Shajmuhametova. Moskva, 2013: 34 – 38.
17. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. `Eksperimental'naya `estetika: kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremennoho `etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorchestva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 289 – 293.
18. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzykal'no-teoreticheskie vozzreniya Leonarda `Ejlera: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2012; T. 2. № 4: 164 – 171.

Статья поступила в редакцию 12.04.18

УДК 378
13.00.08

Kiselyova Yu.N., senior methodologist, Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: yulia_nik_mus@mail.ru

MUSICAL ABILITIES OF A PRESCHOOL TEACHER WHEN USING COMPUTER TECHNOLOGIES. The article studies the role of music education in the life of the child. Information competence of the teacher, questions of his professional development with application of musical and computer technologies is considered. The possible ways of mastering the skill of playing a musical instrument (including electronic) and its application in further professional activity are analyzed. The author analyzes the possibilities of the introduction of modern computer technologies as a resource for the formation of musical opportunities of the teacher of preschool educational institution.

Key words: teacher of preschool educational institution, music education, music computer technologies, electronic musical instruments.

Ю.Н. Киселева, методист учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: yulia_nik_mus@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена освещению роли музыкального образования в жизни ребенка. Рассматривается информационная компетентность педагога, вопросы его профессионального развития с применением музыкально-компьютерных технологий. Анализируются возможные пути овладения мастерством игры на музыкальном инструменте (в том числе – электронном), применение его в дальнейшей профессиональной деятельности. Автор анализирует возможности внедрения современных компьютерных технологий как ресурса формирования музыкальных потребностей педагога дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: педагог дошкольного образовательного учреждения, музыкальное образование, музыкально-компьютерные технологии, электронные музыкальные инструменты.

«Музыка усиливает любую радость, успокаивает любую печаль, изгоняет болезни, смягчает любую боль и поэтому Мудрецы Древности поклонялись Единой силе Души, Мелодии и Песни» (Армстронг, «Кельтские поэты») Музыка... волшебный мир, пробуждающий чувства и мысли о прекрасном. Музыкальное искусство является одним из богатейших и действенных средств воспитания: она обладает большой силой эмоционального воздействия, воспитывает чувства человека, формирует вкусы [1].

В раннем возрасте ребёнок открывает для себя красоту музыки, её волшебную силу, а в различной музыкальной деятельности раскрывает себя, свой творческий потенциал. Музыка – источник особой детской радости. Раннее общение с музыкой, занятия основными видами музыкальной деятельности способствуют полноценному психическому, физическому и личностно-

му развитию малыша. В младшем возрасте, когда детская психика очень гибка и пластична, психологическая составляющая работы музыкального педагога наиболее эффективна. Анализируя основы психо-коррекционной работы с детьми, многие учёные отмечают, что в дошкольном возрасте одним из наиболее эффективных методов является музыкотерапия [2].

Музыкотерапия – метод, использующий музыку, как средство нормализации эмоционального состояния, устранения страхов, двигательных и речевых расстройств, отклонений в поведении [3]. Музыкотерапия строится на подборе необходимых мелодий и звуков, с помощью которых можно оказывать положительное воздействие на человеческий организм. Это способствует общему оздоровлению, улучшению самочувствия, поднятию настроения, повышению работоспособности. Такой метод даёт возможность применения музыки в качестве сред-

ства, обеспечивающего гармонизацию состояния ребенка: снятие напряжения, утомления, повышение эмоционального тонуса, коррекцию отклонений в личностном развитии ребенка и его психоэмоциональном состоянии, а также может за считанные минуты снять умственную усталость, взбодрить, раскрепостить, повысить настроение, сконцентрировать внимание. В дошкольном возрасте эмоции играют едва ли не самую важную роль в развитии личности.

Занятия по музыкотерапии состоят из различных видов музыкальной деятельности: прослушивание музыкальных произведений, пение песен, ритмические движения под музыку, музыкальные паузы на занятиях, сочетание музыки и изобразительной деятельности, игру на детских музыкальных инструментах, музыкальные упражнения.

В последние годы происходит активное реформирование системы дошкольного воспитания. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» ставит дошкольное образование на первую ступень общего образования. Целевая направленность закона – гармоничное развитие ребенка. Особое внимание уделяется профессиональной компетенции воспитателя. Основная профессиональная задача воспитателя – создание условий для гармоничного развития детей. Требования современного мира таковы, что полученных однажды знаний недостаточно. Необходимо совершенствовать свою профессиональную компетенцию. Выделим основные пути ее развития:

- курсы повышения квалификации;
- исследовательская, экспериментальная деятельность;
- инновационная деятельность, освоение новых педагогических технологий;
- активное участие в педагогических конкурсах, мастер-классах;
- участие в методических объединениях;
- умение ориентироваться в информационном потоке;

- обобщение собственного педагогического опыта;
- самообразование.

Сформированность профессиональной компетенции дает возможность педагогам выбирать эффективные способы решения профессиональных задач, творчески выполнять профессиональные обязанности, повышать свою квалификацию, создавать конкурентоспособность, а главное повышать качество дошкольного образования.

Нами рассматривается информационная компетентность педагога, вопросы его профессионального развития с применением музыкально-компьютерных технологий как необходимый компонент подготовки современного педагога системы дошкольного образования.

Нами проанализированы возможные пути овладения мастерством игры на музыкальном инструменте (в том числе – электронном), применение его в дальнейшей профессиональной деятельности, возможности внедрения современных компьютерных технологий как ресурса формирования музыкальных потребностей педагога дошкольного образовательного учреждения, которые оказывают неоценимую помощь педагогу в решении профессиональных задач воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. В настоящее время процесс информатизации образования находится в стадии интенсивного роста. Педагоги системы музыкального образования находятся в поиске приёмов и методов обучения, которые с помощью компьютерных технологий [4 – 6] позволили бы повысить эффективность учебно-воспитательного процесса. Музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [7 – 10] позволяют педагогам овладеть навыком игры на музыкальном инструменте [11 – 15]. В дальнейшем воспитатель может использовать навык игры в своей профессиональной деятельности. Новые возможности специалиста раскроют его потенциал как педагога [16] и помогут окунуться в удивительный мир музыки, что очень благотворно скажется на внутреннем мире ребенка.

Библиографический список

1. Радынова О.П., Катинене А.И., Полавандишвили М.Л. *Музыкальное воспитание дошкольников*. Под редакцией О.П. Радыновой. Москва: Просвещение, 1994.
2. Савина Л. Б., Калинина Т. И., Подолякина Л. В. Музыкотерапия как фактор сохранения и укрепления психологического здоровья детей дошкольного возраста. *Инновационные педагогические технологии*: материалы II Междунар. науч. конф. Казань: Бук, 2015: 75 – 77.
3. Шушарджан С.В. *Музыкотерапия и резервы человеческого организма*. Москва, 1998.
4. Карпец М.И. Нотация в электронной и компьютерной музыке (проблемы терминологии). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009; 99: 262 – 266.
5. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
6. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015. № 3: 44 – 47.
8. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как социально-культурный фактор интеллектуального и эмоционального развития личности в школе цифрового века. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 5: 22 – 29.
9. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 298 – 301.
10. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. *Региональная информатика и информационная безопасность: сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления*. 2016: 224 – 228.
11. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*: сборник статей. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
12. Горбунова И.Б., Заливадний М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 21: 289 – 293.
13. Бакуменко М.Н. О векторах развития дисциплины «СИНТЕЗАТОР» в контексте современного музыкального образования. *Инновационные формы преподавания в ДМШ и ДШИ*. Сборник статей. Лаборатория музыкальной семантики; Международный центр «Искусство и образование». Отв. ред.-сост. Е.В. Орлова, А.В. Чернышов, Л.Н. Шаймухаметова. Москва, 2013: 34 – 38.
14. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*: сборник статей. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
15. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. О предпосылках обучения исполнительству на электронных музыкальных инструментах. *Казанский педагогический журнал*. 2016; № 2-1 (115): 8 – 16.
16. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.

References

1. Radynova O.P., Katinene A.I., Polavandishvili M.L. *Muzykal'noe vospitanie doshkol'nikov*. Pod redakciej O.P. Radynovoj. Moskva: Prosveschenie, 1994.
2. Savina L. B., Kalinina T. I., Podolyakina L. V. Muzykotepiya kak faktor sohraneniya i ukrepleniya psihologicheskogo zdorov'ya detej doshkol'nogo vozrasta. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii*: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. Kazan': Buk, 2015: 75 – 77.
3. Shushardzhan S.V. *Muzykotepiya i rezervy chelovecheskogo organizma*. Moskva, 1998.
4. Karpec M.I. Notaciya v `elektronnoj i komp'yuternoj muzyke (problemy terminologii). *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2009; 99: 262 – 266.
5. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 461.

6. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015. № 3: 44 – 47.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak social'no-kul'turnyj faktor intellektual'nogo i `emotsional'nogo razvitiya lichnosti v shkole cifrovogo veka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 5: 22 – 29.
9. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s narusheniyami zreniya muzykal'nomu iskusstvu. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 298 – 301.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost': sbornik trudov. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki, sistem svyazi i upravleniya*. 2016: 224 – 228.
11. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *`Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva: sbornik statej*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2017: 95 – 108.
12. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. `Eksperimental'naya `estetika: kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremennogo `etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorчества. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 289 – 293.
13. Bakumenko M.N. O vektorah razvitiya discipliny "SINTEZATOR" v kontekste sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Innovacionnye formy prepodavaniya v DMSH i DShI. Sbornik statej. Laboratoriya muzykal'noj semantiki; Mezhdunarodnyj centr "Iskusstvo i obrazovanie"*. Otv. red.-sost. E.V. Orlova, A.V. Chernyshov, L.N. Shajmuhametova. Moskva, 2013: 34 – 38.
14. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *`Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva: sbornik statej*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2017: 95 – 108.
15. Belov G.G., Gorbunova I.B. O predposylkah obucheniya ispolnitel'stvu na `elektronnyh muzykal'nyh instrumentah. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 2-1 (115): 8 – 16.
16. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.

Статья поступила в редакцию 12.04.18

УДК 378
13.00.08

Spiridonov O.A., teacher, Yakutsk Pedagogical College n.a. S.F. Gogolev, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: olspi@inbox.ru

WAYS OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER OF MUSIC AT THE LEVEL OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION. The processes taking place in the Russian society in recent decades have brought to life the need to improve the role and quality of education, which are determining factors for the effectiveness of not only the economy, but culture, too. This has led to the change in the requirements for the quality of training, namely the level of his professionalism. While until recently the main goal of vocational education was the formation of systematic knowledge, skills, abilities, now implemented practice-oriented approach to vocational education, and one of the main indicators of education is to achieve a guaranteed high quality of training and their competitiveness in the labor market. The article deals with the ways of solving these problems in the process of implementation of the national project "Music for all" at the stage of secondary professional education of teacher-musician in the Republic of Sakha (Yakutia).

Key words: music teacher, secondary professional education, "Music for all" project, teaching profession, music education.

O.A. Спиридонов, преп. ГБПОУ РС(Я) Якутского педагогического колледжа им. С.Ф. Гоголева, аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербурга, E-mail: olspi@inbox.ru

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ НА УРОВНЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Процессы, происходящие в российском обществе в последние десятилетия, вызвали к жизни необходимость повышения роли и качества образования, которые являются определяющими факторами эффективности не только экономики, но и культуры. Это привело к изменению требований к качеству подготовки специалиста, а именно к уровню его профессионализма. Если до недавнего времени основной целью профессионального образования считалось формирование систематизированных знаний, умений, навыков, то в настоящее время реализуется практико-ориентированный подход к профессиональному образованию, а одним из основных показателей образования является достижение гарантированного высокого качества подготовки специалистов и их конкурентоспособности на рынке труда. В статье рассматриваются пути решения обозначенных проблем в процессе реализации республиканского проекта «Музыка для всех» на ступени среднего профессионального образования педагога-музыканта в Республике Саха (Якутия).

Ключевые слова: учитель музыки, среднее профессиональное образование, проект «Музыка для всех», учительская профессия, музыкальное образование.

Учёными отмечается, что в нынешних реалиях цель среднего профессионального образования зависит не только от профиля будущего специалиста, но и от более широкого контекста, выходящего на рефлексию современных социально-государственных и духовно-культурных основ.

Одной из задач республиканского проекта «Музыка для всех» в области среднего профессионального образования является достижение гарантированного высокого качества подготовки специалистов и их конкурентоспособности на рынке труда. В Концепции инновационного развития Республики Саха (Якутия) говорится, что «инновационное развитие отрасли культуры означает, прежде всего, оптимизацию соотношения между традициями и обновлениями, различными типами и видами культур». В этом процессе, несомненно, учителя музыки и музыкаль-

ные руководители занимают важное звено, ибо они являются исследователями традиций, аккумуляторами и «ретрансляторами» культуры народа. В данном контексте тема настоящего диссертационного исследования особо актуализируется в условиях Республики Саха (Якутия).

В Концепции среднего специального образования, в Государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования 3+ отмечается, что современным образовательным учреждениям нужен педагог, обладающий высочайшей профессиональной компетенцией, емкостью педагогического мышления, способный творчески, неординарно подходить к решению сложных психолого-педагогических проблем и находить оптимальные пути их решения. Вышеперечисленные требования в полной мере относятся к подготовке учителя музыки, музыкаль-

ного руководителя. В век информационных технологий будущий специалист – это, прежде всего личность, образованная, яркая, многогранная, активно действующая, творчески универсальная, сочетающая в себе качества педагога и музыканта.

Подготовка специалиста такого уровня является приоритетной задачей профессионального музыкально-педагогического образования как высшего, так и среднего. Перспективы современного образования сегодня Якутия связывает с реализацией образовательной программы – Республиканского проекта «Музыка для всех», в целом направленного на улучшение качества музыкального образования, его модернизацию. Кризис, переживаемый в настоящее время многими странами, специалисты связывают с кризисом духовных ценностей, с чрезмерной зависимостью современного человека от функционирования «общества потребления», иными словами, с утратой базовых национальных и культурных ориентиров, составляющих цивилизационную основу как мирового развития, так и развития отдельной личности. В качестве лекарства от охватившей мир «лихорадки потребления» ООН и ЮНЕСКО выдвигают концепцию устойчивого развития, опирающуюся на экологическую философию; ее главным приоритетом выступает забота о сохранении природы и разумное расходование природных ресурсов. Экологическая философия включает в себя также экологию человека, сохранение его традиционных морально-нравственных духовных основ. На пути его реализации особую актуальность приобретает объективная оценка ситуации в образовании, в частности среднем профессиональном, характеризующаяся такими показателями, как низкий социальный статус педагога, неуклонно влекущий за собой падение авторитета учительской профессии; отсутствие конкурса на педагогические специальности (в частности учителя музыки, музыкального руководителя) и как следствие – снижение общекультурного и интеллектуального уровня абитуриентов. В связи с этим актуализируются вопросы совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов, связанные с качественным обновлением содержания среднего профессионального образования.

Проблема совершенствования профессиональной подготовки учителя музыки, музыкального руководителя в Якутском педагогическом колледже им. С.Ф. Гоголева обусловливается рядом объективных и субъективных факторов. К наиболее существенным относятся: разно-уровневый (нередко полярный) контингент обучаемых (около 90% не имеют начального музыкального образования) и недостаточные в связи с этим сроки обучения (3 года 10 месяцев, регламентируемые Государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования) для подготовки высококвалифицированных специалистов широкого музыкального профиля с учётом реально существующей практики; доминирование творческого характера профессии, обуславливающий активную реализацию индивидуально-личностного подхода к обучению; трудности социально-психологической адаптации студентов к условиям учебно-воспитательного процесса в педагогическом колледже; преодоление языкового барьера учащимися-билингвами.

Именно эти факторы определили особенности подготовки учителей музыки, музыкальных руководителей в педагогическом колледже и обусловили поиск эффективных путей организации всего учебно-воспитательного процесса (внедрение новых организационных форм, технологий, методической поддержки и институциональных механизмов повышения качества подготовки на всех уровнях [1; 2; 3; 4]). Таким образом, совершенствование в контексте нашего исследования мы рассматриваем как процесс достижения высоких учебно-практических результатов обучения студентов в контексте не прерывного образования Якутии республиканского проекта «Музыка для всех» на основе контекстного, интегративного, личностно-индивидуализированного, практико-ориентированных подходов за короткое время обучения.

Проблему совершенствования учебно-воспитательного процесса исследовали такие ученые, как В.В. Давыдов, М.А. Данилов, Л.В. Занков, М.И. Махмутов, Н.А. Менчинская, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и другие.

Идеи оптимизации содержания, форм и методов в свое время получили научное обоснование в работах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина, Т.А. Ильиной, Н.Ф. Талызиной и др.

В ряде диссертационных исследований последних лет отражены различные аспекты совершенствования процесса профессиональной подготовки: в системе высшего профессионального образования (А.А. Ахматгалин, С.А. Голов, Ю.К. Итин, В.И. Каган,

В.Н. Кострова, И.В. Лопаткова, И.А. Сычеников, К.Р. Четыркин и др.); в системе среднего профессионального образования (А.Н. Журавлев, Т.Н. Князева, В.И. Лесин, И.И. Тубер).

Методологическим основам подготовки современного учителя к профессионально-педагогической и творческой деятельности посвящены научные труды О.А. Абдуллыной, Ш.А. Амонашвили, С.И. Архангельского, И.Б. Горбуновой, Ф.Н. Гониблина, В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, Ю.Л. Львовой, А.К. Марковой, А.В. Мудрика, П.Е. Решетникова, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и других.

В теории музыкального образования различные аспекты совершенствования процесса обучения раскрыты в работах Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, И.Б. Горбунова, Н.А. Бергер, Л.А. Баренбойма, Л.Г. Дмитриевой, А. Камерис, Г.М. Цыпина, Н.М. Черноиваненко, Т.В. Чельшевой, В.А. Школяр, Л.С. Сизовой, Н.А. Яценковской и др.

Проблемам формирования личности будущего учителя музыки посвящены научные и педагогические труды Э.Б. Абдуллыной, Л.Г. Арчажниковой, Д.Б. Кабалевского, Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, В.М. Целковникова, В.Н. Шацкой, Л.В. Школяр; личность музыкального руководителя в ДОУ исследовали Н.А. Ветлугина, Л.В. Куцакова С.И. Мерзлякова, О.П. Радынова.

Различные аспекты авторских программ по ПМ.05. преподавателей Якутского педагогического колледжа О.В. Маланиной, Н.А. Михайлова, С.Н. Михайловой, В.П. Михеевой, А.А. Пилецкой, В.С. Сафроновой, О.А. Слепцова, О.А. Спиридонова и др.

Анализ работ показал, что проблемы среднего профессионального музыкально-педагогического образования, стоящие перед педагогическими колледжами, как общие, так и специфические, недостаточно широко представлены в педагогической науке. Проблема совершенствования подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования требует нового осмысления, необходимости ее практической реализации в учебно-воспитательном процессе в целях обеспечения его максимальной эффективности (см, например, работы [5; 6; 7; 8; 9]).

Таким образом, возникают *противоречия*:

- 1) между потребностью общества в подготовленных учителях музыки и музыкальных руководителях, ориентированных на широкий спектр педагогической деятельности, конкурентоспособных на рынке труда и недостаточной теоретико-методической разработанностью данной проблемы в системе СПО;
- 2) в несоответствии нормативных знаний, практических умений и навыков, заложенных в требованиях Государственного образовательного стандарта по специальности «Музыкальное образование», реальной практике профессиональной подготовки специалистов в педагогических колледжах.

Выявленные противоречия определили *проблему* настоящего исследования: при каких педагогических условиях процесс совершенствования подготовки учителей музыки и музыкальных руководителей в системе среднего профессионального образования будет осуществляться наиболее эффективно?

Целью настоящего исследования является научно-экспериментальное обоснование педагогических условий совершенствования подготовки учителей музыки и музыкальных руководителей в системе среднего профессионального образования.

Объект исследования – система подготовки учителей музыки и музыкальных руководителей в среднем профессиональном образовании.

Предмет исследования – педагогические условия совершенствования подготовки учителей музыки и музыкальных руководителей в педагогическом колледже.

Гипотеза исследования основана на том, что совершенствованию подготовки учителей музыки и музыкальных руководителей в системе среднего профессионального образования способствуют следующие педагогические условия:

- актуализация принципа профессиональной направленности обучения в условиях модернизации образования, ориентирующего будущих специалистов на широкий спектр педагогической деятельности;
- реализация комплексного подхода к обучению, основанного на межпредметных связях ПМ.05. и всех учебных дисциплин;
- разработка и моделирование программы ПМ.05.;
- взаимосвязь учебной и вариативной части ПМ.05. посредством внедрения активных форм и методов (моделирование дополнительных программ и уроков музыкальных занятий на основе создания проблемно-поисковой ситуации с элементами эвристического диалога, разработка бесед-аннотаций на

музыкальное произведение для детей различного возраста; комплексные творческие зачеты, региональные музыкально-исполнительские конкурсы «Бары бииргэ») как важнейшего фактора творческой самореализации студентов и преподавателей;

- оптимальное использование возможностей педагогической практики, по программам ПМ.05. преподавание по программам дополнительного образования детей в области музыкальной деятельности, проводимой в разнотипных образовательных учреждениях (ДОУ, СОШ) в целях профессиональной подготовки будущих специалистов;

- создание атмосферы психологического комфорта, сотрудничества учителя и ученика в профессиональной адаптации студентов.

В соответствии с выявленными противоречиями, обозначенной проблемой, целью и гипотезой исследования поставлены следующие задачи:

- осуществить анализ современного состояния профессиональной подготовки учителей музыки и музыкальных руководителей в системе среднего профессионального образования;

- определить содержание и раскрыть специфику профессиональной подготовки учителей музыки и музыкальных руководителей в педагогическом колледже в контексте Республиканского проекта «Музыка для всех» (подробно рассмотрено нами в работах [10; 11], а также в работах [12; 13; 14]);

- определить критерии и уровни готовности учителей музыки и музыкальных руководителей к будущей профессиональной деятельности;

- разработать и моделировать программу ПМ.05. на практико-ориентированный подход обучения.

- теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность реализации педагогических условий совершенствования профессиональной подготовки учителей музыки и музыкальных руководителей в педагогическом колледже.

Методологическую основу исследования составили важнейшие философские положения о всеобщей связи, взаимообусловленности и целостности явлений; диалектическое учение о единстве общего, особенного и единичного; теория системного и целостного подхода к общественным явлениям; современные научные теории деятельности и познания; аксиологический подход; диалектическая теория познания, рассматривающая познание как активный творческий процесс; концепции деятельностного и личностно ориентированного подходов к профессиональной подготовке; принцип единства теории и практики в системе современного музыкального образования [15; 16; 17], проблемы современного музыкального образования (см., например работы [18; 19; 20]), вопросы инклюзивного музыкального образования [21; 22; 23; 24].

Теоретическую основу исследования составили концепции развития среднего профессионального образования

(В.И. Байденко, Н.А. Морева, Г.В. Мухаметзянова, Н.Н. Никитина, М.А. Петухов, Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко и др.); научные труды по проблеме профессиональной направленности обучения и формирования профессионально направленной личности, обусловленной развитием ее мотивационно-ценностной сферы и интереса (Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.Г. Максимов, И.Т. Огородников, В.А. Сухомлинский и др.); проблемы технологий в обучении (В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, А.Н. Леонтьев и др.); концепции развития личности учителя (Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, И.Я. Лернер, О.Г. Максимова, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.); фундаментальные исследования в области общей и музыкальной психологии (Л.С. Выготский, А.Л. Готсдинер, В.В. Медушевский, В.И. Петрушин, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.); исследования, посвященные проблемам совершенствования профессиональной музыкально-педагогической подготовки учителей музыки, музыкальных руководителей и их профессионально-личностного развития (Ю.Б. Алиев, Л.Г. Арчажникова, И.Б. Горбунова, Н.А. Бергер, Н.А. Яценковская, А. Камерис, В.И. Галкина, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалевский, Е.Д. Критская, Л.В. Кузнецова, И.А. Медведева, С.И. Мерзлякова, А.В. Савадьева, Г.Д. Суслова, О.П. Радынова, Г.Г. Тенюкова, В.Н. Шацкая, В.М. Целковников и др.).

В процессе работы над темой для решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован комплекс следующих методов исследования:

- теоретический анализ философской, психолого-педагогической, научно-методической и специальной литературы в целях разработки основных положений исследования;

- анализ передового педагогического опыта и обобщение опыта работы региональных педагогических колледжей;

- ретроспективный анализ своего опыта работы;

- анализ нормативных документов среднего профессионального образования (Закон об образовании РФ, Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования, учебные планы, рабочие программы);

- сравнительный анализ действующих учебных планов педагогического колледжа и музыкально-педагогического факультета университета;

- анализ результатов учебной и вариативной части деятельности студентов;

- анализ результатов педагогической практики;

- педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, опрос;

- педагогический эксперимент;

- математическая обработка результатов эксперимента.

Опытно-экспериментальной базой педагогического исследования является Якутский педагогический колледж им. С.Ф. Гоголева.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б., Хайнер Е. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке в школе цифрового века: программа «SOFTWAY TO MOZART». *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2014; № 4 (39): 104 – 109.
2. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.
3. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю. Феномен музыкально-компьютерных технологий в современной культурологической и социогуманитарной теории и практике. *Казанский педагогический журнал*. 2015; 5-2 (112): 388 – 395.
4. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яценковская Н.А. Общее музыкальное образование в школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
5. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*: сборник статей. Составители: И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
6. Гончарова М.С., Горбунова И.Б. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиамузыка*. 2016; 6: 3. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/6_3.html
7. Горбунова И.Б., Помазенкова М.С. Музыкально-компьютерные и облачно-ориентированные технологии в системе современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2015; 3-2: 68 – 82.
8. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
9. Горбунова И.Б., Помазенкова М.С., Товпич И.О. Планшетные и музыкально-компьютерные технологии в системе профессионального музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 8: 211 – 219.
10. Спиридонов О.А. Создание студии звукозаписи в образовательных учреждениях: методические, технологические и организационные аспекты проблемы. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 4: 147 – 151.
11. Спиридонов О.А. Проект «Музыка для всех» в контексте непрерывного образования Якутии. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 5: 147 – 151.
12. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. *Современное музыкальное образование – 2010*: материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2011: 128 – 131.
13. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 63; № 2: 206 – 210.

14. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. *Региональная информатика и информационная безопасность* Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016: 224 – 228.
15. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014. № 6 (49): 456 – 461.
16. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Музыкально-компьютерные технологии как фактор становления профессиональной компетентности современного музыканта-педагога. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; № 12 (83): 390 – 396.
17. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. О предпосылках обучения исполнительству на электронных музыкальных инструментах. *Казанский педагогический журнал*. 2016. № 2-1 (115): 8 – 17.
18. Бакуменко М.Н. О векторах развития дисциплины «СИНТЕЗАТОР» в контексте современного музыкального образования. В сборнике: *Инновационные формы преподавания в ДМШ и ДШИ*. Сборник статей. Лаборатория музыкальной семантики; Международный центр «Искусство и образование»; Отв. ред.-сост. Е.В. Орлова, А.В. Чернышов, Л.Н. Шаймухаметова. Москва, 2013: 34 – 38.
19. Бакуменко М.Н. Вопросы теории паттерна в музыке XX века. *Проблемы музыкальной науки*. 2011. № 2: 205 – 213.
20. Бакуменко М.Н. Философско-эстетические приоритеты минимализма: между авангардом и постмодернизмом. *Идеи и идеалы*. 2011; Т. 1; № 2: 140 – 152.
21. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 298 – 301.
22. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении студентов музыкальных вузов с нарушением зрения. *Современное музыкальное образование – 2010: материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2011: 208 – 211.
23. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении детей с глубокими нарушениями зрения: особенности, проблемы, перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 470 – 477.
24. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; № 5: 15 – 19.

References

1. Gorbunova I.B., Hajner E. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke v shkole cifrovogo veka: programma "SOFTWAY TO MOZART". *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; № 4 (39): 104 – 109.
2. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.
3. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii v sovremennoy kul'turologicheskoy i sociogumanitarnoy teorii i praktike. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; 5-2 (112): 388 – 395.
4. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
5. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *'Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva: sbornik statej*. Sostaviteli: I.B. Gorbunova, K.B. Davletova. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2017: 95 – 108.
6. Goncharova M.S., Gorbunova I.B. Planshetnye (mobil'nye) tehnologii v professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Mediamuzyka*. 2016; 6: S. 3. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/6_3.html
7. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S. Muzykal'no-komp'yuternye i oblachno-orientirovannye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2015; 3-2: 68 – 82.
8. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
9. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S., Topich I.O. Planshetnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015; 8: 211 – 219.
10. Spiridonov O.A. Sozdanie studii zvukozapisi v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyah: metodicheskie, tehnologicheskie i organizacionnye aspekty problemy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 4: 147 – 151.
11. Spiridonov O.A. Proekt «Muzyka dlya vseh» v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya Yakutii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 5: 147 – 151.
12. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2011: 128 – 131.
13. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; Т. 63; № 2: 206 – 210.
14. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost'* Sbornik trudov. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehnik, sistem svyazi i upravleniya. 2016: 224 – 228.
15. Gorbunova I.B. Aудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014. № 6 (49): 456 – 461.
16. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak faktor stanovleniya professional'noj kompetentnosti sovremennogo muzykanta-pedagoga. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. 2013; № 12 (83): 390 – 396.
17. Belov G.G., Gorbunova I.B. O predposylkah obucheniya ispolnitel'stvu na 'elektronnykh muzykal'nykh instrumentah. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016. № 2-1 (115): 8 – 17.
18. Bakumenko M.N. O vektorah razvitiya discipliny "SINTEZATOR" v kontekste sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. V *sbornike: Innovacionnye formy prepodavaniya v DMSH i DSHI*. Sbornik statej. Laboratoriya muzykal'noj semantiki; Mezhdunarodnyj centr "Iskusstvo i obrazovanie"; Отв. ред.-сост. Е.В. Орлова, А.В. Чернышов, Л.Н. Шаймухаметова. Москва, 2013: 34 – 38.
19. Bakumenko M.N. Voprosy teorii patterna v muzyke HH veka. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2011. № 2: 205 – 213.
20. Bakumenko M.N. Filosofsko-esteticheskie priority minimalizma: mezhdz avangardom i postmodernizmom. *Idey i idealy*. 2011; Т. 1; № 2: 140 – 152.
21. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s narusheniyami zreniya muzykal'nomu iskusstvu. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 298 – 301.
22. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii studentov muzykal'nykh vuzov s narusheniem zreniya. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2011: 208 – 211.
23. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii detej s glubokimi narusheniyami zreniya: osobennosti, problemy, perspektivy. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 470 – 477.
24. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Metodika obucheniya informacionnym tehnologiyam lyudej s narusheniem zreniya. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; № 5: 15 – 19.

Статья поступила в редакцию 12.04.18

УДК 378

Mikryukova E. Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physics, Informatics and Mathematics, Kursk State Medical University (Kursk, Russia), E-mail: mikriukova.e.yu@yandex.ru*

PROBLEMS OF INTERDISCIPLINARY NATURE IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN COMPUTER SCIENCE AT A UNIVERSITY. Information technologies in modern conditions are a factor of activation of educational activity in various disciplinary directions. The process of cognition significantly intensified innovations used in the study of the material. Active methods of training using information technology can be used in higher education institutions with multidirectional specialization. Informatics becomes an indispensable tool in the training of lawyers, economists, engineers, etc. The article deals with problems of interdisciplinary nature in the system of educational programs of a modern university.

Key words: *active learning methods, cognitive activity information technology, interdisciplinary.*

Е.Ю. Микрюкова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. физики, информатики и математики, ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Курск, E-mail: mikriukova.e.yu@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО ИНФОРМАТИКЕ В ВУЗЕ

В данной статье рассмотрено, как информационные технологии в современных условиях являются фактором активизации учебной деятельности в различных дисциплинарных направлениях. Процесс познания значительным образом интенсифицируют инновации, применяемые при изучении материала. Активные методы обучения с использованием информационных технологий могут применяться в высших учебных заведениях с разнонаправленной специализацией. Информатика становится незаменимым инструментом при подготовке юристов, экономистов, инженеров и т. д. В статье рассматриваются проблемы междисциплинарности в системе образовательных программ современного ВУЗа.

Ключевые слова: *активные методы обучения, познавательная активность информационных технологий, междисциплинарность.*

Определяя междисциплинарность, мы отмечаем, что для междисциплинарного подхода (interdisciplinary approach) характерно взаимодействие различных отраслей науки, каждая из которых может сделать тот или иной вклад в раскрытие сущности объекта исследования.

Междисциплинарность как совместное исследование научных проблем представителями различных научных отраслей [1] и как научный инструментарий получила распространение во второй половине XX – начале XXI вв. Именно начало XXI века характеризуется стремительным ростом массовой коммуникации и потребностью ее все-стороннего анализа с позиции различных научных отраслей. Постепенное осознание преимуществ междисциплинарности способствовало повышению качества проводимых в данном ракурсе исследований.

Однако, необходимо отметить, что данный подход к научному познанию трактуется по-разному. Например, авторы «Энциклопедии эпистемологии и философии науки» определяют междисциплинарность как «термин, выражающий интегративный характер современного этапа научного познания» [2].

Междисциплинарность трактуется и как такой вид знания, который включает методологию и терминологию более чем одной научной дисциплины, в совокупности направленные на рассмотрение определенной темы, научной проблемы или явления [3]. Междисциплинарность как научный подход к соответствующему объекту исследования проявляется не только в постановке проблем, в подходах к их решению, но и в выявлении связей между теориями, а также в формировании новых дисциплин.

Определим понятие междисциплинарности рассмотрим ее соотношение с образовательными программами по информатике в современном ВУЗе.

В настоящее время в современном ВУЗе достаточно остро стоит вопрос о том, как сделать учебный вопрос более эффективным и интересным для учащихся. Чтобы развить познавательный интерес у учащихся следует сочетать традиционные и инновационные формы и методы обучения, это будет способствовать росту активности на лекциях и практиках, качеству знаний, формированию мотивов к обучению что в совокупности и выдаст повышение эффективности процесса обучения. Традиционные методы обучения известны уже давно, они преследуют одну общую цель: донести до ученика новые знания, сообщить ему актуальную информацию по какой-либо дисциплине. Эти методы основываются на информативно-иллюстративном характере со стороны педагога и на репродуктивном характере студента.

Е.И. Емельянова акцентирует внимание на большом значении проблем гуманизации образования, предполагающем разностороннее развитие личности и эффективное овладение необходимыми знаниями [4].

Среди традиционных методов обучения можно выделить: лекцию, рассказ, беседу, демонстрацию, работу с книгой, практику, лабораторную работу и самостоятельную работу [5, с. 13]. Данные методы известны абсолютно всем, однако сфера образования развивается и постоянно появляются еще более эффективные инновационные методы обучения, облегчающие процесс усвоения новых знаний. Среди наиболее востребованных современных активных методов обучения можно выделить: семинары, тренинги, дистанционное обучение, ролевые игры, работа в парах, мозговой штурм.

Эти методы позволяют обеспечить выполнение студентами тех задач, которые предполагают самостоятельное овладение умениями и навыками. Проявление и развитие активных методов обучения в первую очередь обуславливается тем, что перед обучением были поставлены задачи не только усвоения студентами знаний и формирования профессиональных умений и навыков, но и развития коммуникативных и творческих личности, формирования личностного подхода к возникающей проблеме.

В современном мире мышление высшего порядка совершенно необходимо для понимания и решения сложных практических задач. Не менее важной является способность доносить до широкой публики сложную, специализированную информацию. В эпоху больших данных сложилась эти бесчисленные наборы данных используются для интерпретации и разрешения сложных проблем. Например, в Великобритании спрос на специалистов по обработке данных вырастет в следующие пять лет на 243% (данные SAS) [6].

В таких условиях вузы должны обучать студентов использованию новейших инструментов и методов, помогающих в решении сложных проблем и позволяющих систематически влиять на ситуацию посредством правильной коммуникации. Другие новейшие технологии, включая, помимо прочего, семантически структурированные сети и программные средства моделирования, помогают создавать экспериментальные условия, в которых учащиеся могут научиться комплексно и системно мыслить.

Интерактивные методы обучения способны повысить конкурентоспособность. Также одним из действующих механизмов инновационного образования является участие студентов и выпускников в стартап-проектах.

В настоящее время в России создано достаточно платформ для развития своей идеи. Интерактивные методы обучения являются основой для создания комплексного мышления.

На данный момент существует достаточно механизмов для инновационного образования. Методы активного обучения

целесообразно применять на различных этапах учебного процесса.

При первичном овладении знаниями (I этап) могут применяться эвристическая беседа, учебная дискуссия и др.

На этапе контроля полученных знаний (II этап) – коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т. д.

На этапе формирования профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей (III этап) – использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы.

Обучение в высшей школе предполагает не только получение знаний и навыков по выбранной специальности, но и развитие собственных возможностей в плане профессиональной деятельности личности. На сегодняшний день всем участникам педагогического процесса необходимо использование информационных технологий, в связи с чем современный педагог должен быть готов к постоянному совершенствованию своих профессиональных качеств.

Внедрение инновационных технологий в педагогический процесс способствует повышению качества образования, а свободное владение современными технологиями педагогом помогает чувствовать себя комфортно в современных условиях развития общества.

Как показывают исследования, далеко не каждый педагог может свободно использовать инновационные технологии в своей профессиональной деятельности. Выявлены следующие возможные причины: возраст педагога; компьютерная неграмотность; отсутствие в образовательном учреждении необходимого оборудования; нежелание педагога использовать информационные технологии в своей деятельности [7; 8].

Мы поставили перед собой задачу эмпирического исследования представлений будущих преподавателей информатики использовать инновационные технологии и факторах её формирования в вузе. Респондентам было предложено оценить по пятибалльной шкале степень значимости каждого фактора и степень учета каждого фактора в процессе формирования готовности применять инновационные технологии в педагогической практике.

В исследовании приняли участие более 100 респондентов. Результаты представлены в таблице 1.

Одной из главных составляющих профессиональной компетентности педагога становится подготовленность к использованию современных инновационных технологий в своей профессиональной деятельности. Можно выделить три уровня готовности: низкий, средний и высокий.

На высоком уровне готовности к использованию инновационных технологий в своей профессиональной деятельности у педагога проявляется положительное отношение к современным технологиям, ожидание только положительных результатов, интерес к изучению новых технологий и активное желание к использованию различных ИКТ средств на всех этапах обучения.

Педагог хорошо знаком с методикой использования инновационных технологий, находится в поиске новой информации и разрабатывает новые идеи. При среднем уровне готовности педагог имеет позитивное отношение к инновационным технологиям, ожидает положительных результатов, применяет современные средства в своей работе, но не выражает интереса к совершенствованию педагогического процесса путем использования инновационных технологий, не обладает обширными знаниями в методике применения современных средств.

При низком уровне готовности педагог не проявляет позитивного отношения к использованию инновационных технологий, не ожидает положительных результатов при использовании инновационных технологий, не готов к саморазвитию и самосовершенствованию, не знаком с методикой использования инновационных технологий, не использует или использует редко инновационные технологии в своей профессиональной деятельности.

Основную роль в определении готовности педагога к использованию инновационных технологий является мотивация. Мотивация характеризуется стремлением человека к успеху, совершенству. Если у педагога будет положительная мотивация к применению инновационных технологий, повышению своего уровня, уровня подготовки своих учеников, то все его действия будут направлены на улучшение педагогического процесса и получение высоких результатов в различных проблемных ситуациях. В первую очередь положительное отношение к использованию современных технологий должны закладываться еще в период подготовки педагога.

Процесс подготовки будущих педагогов к использованию инновационных технологий в профессиональной деятельности должен быть непрерывным. Создание мотивации, как говорилось ранее, должно закладываться еще на этапе подготовки будущего учителя путем введения в стандарт образования дополнительных занятий по информационным технологиям. После того как педагог пройдет через все этапы, он может достигнуть высокого уровня готовности. Таким образом, можно утверждать, что в современных условиях одной из приоритетных задач образования становится формирование у студентов конкурентоспособности как базисного качества развивающейся личности. А в условиях информатизации общества в целом и высшего образования в частности инновационные педагогические технологии способствуют оптимизации учебного процесса и организации как аудиторной так и самостоятельной работы студентов среды.

Личностная ориентация педагогического процесса, поиск и развитие способностей, заложенных природой в каждом индивидууме, построение личностно-ориентированной педагогической системы являются главными требованиями к образованию сегодняшнего дня, которые настоятельно диктуют необходимость изменения традиционных подходов к обучению. Одним из основ-

Таблица 1

Степень значимости факторов в процессе формирования готовности использования инновационных педагогических технологий

Факторы формирования готовности использования инновационных педагогических технологий	Степень значимости фактора в процессе формирования		Степень учета фактора в педагогической практике	
	Среднее значение	Ранг	Среднее значение	Ранг
Формирование мотивации использования инновационных педагогических технологий	4,16	1	3,57	2
обучения и подготовки по новым инновационным педагогическим технологиям	4,08	2	3,3	4
Развитие профессионально важных качеств	4,08	2	3,62	1
Выдвижение цели формирования готовности использовать инновационные технологии в качестве педагогической задачи	3,95	3	3,3	4
Получение студентами опыта самостоятельной профессиональной деятельности	3,93	4	3,5	3
Наблюдение профессионального становления личности студента	3,85	5	3,10	5

ных методов реализации личностно-ориентированного обучения является метод проектов. Использование метода проектов в обучении информатике строится на основе личностно-

При применении методик интерактивного обучения на занятиях по информатике, вместо монотонных лекций преподаватели смогут добиться заинтересованности студентов в данном пред-

мете, а также повысить их знания. При нестандартном обучении информация усваивается во много раз быстрее. Данный вид обучения являются не столько теоретическим, сколько практическим. При выходе из институтов студенты будут иметь практический багаж знаний, что позволит повысить их конкурентоспособность.

Библиографический список

1. Таюпова О.И. *Медиапространство и медиадискурс*: монография. Уфа: РИЦ БашГУ, 2017.
2. Википедия. Available at: <https://de.wikipedia.org/wiki/Interdisziplinarität>
3. Гусев С.С. Междисциплинарность. *Энциклопедия эпистемологии и философии науки*. Гл. ред. И.Т. Касавин. Москва: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2009: 477 – 478.
4. Емельянова Е.Ю. Модульно-рейтинговый подход в формировании индивидуальной образовательной траектории будущих журналистов. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2012; 3: 112 – 115.
5. Абдухайрова А.Т. Приёмы активизации мыслительной деятельности. *Педагогика*. 1998; 8: 13 – 14.
6. *Data Scientist. SAS Global Certification Program*. [Б.м.], 2017. Available at: https://www.sas.com/en_us/certification/credentials/advanced-analytics/data-scientist.html
7. Батковский М.А., Крюкова М.С., Трофимец Е.Н. Информационно-аналитические технологии в системе подготовки специалистов для силовых структур и оборонно-промышленного комплекса. *Радиопромышленность*. 2016; 1: 117 – 126.

References

1. Tayupova O.I. *Mediatekst i mediadiskurs: monografiya*. Ufa: RIC BashGU, 2017.
2. Wikipedia. Available at: <https://de.wikipedia.org/wiki/Interdisziplinarität>
3. Gusev S.S. Mezhdisciplinarnost'. *Enciklopediya epistemologii i filosofii nauki*. Gl. red. I.T. Kasavin. Moskva: Kanon+ ROOI «Reabilitaciya», 2009: 477 – 478.
4. Emel'yanova E.Yu. Modul'no-rejtingovyy podhod v formirovanii individual'noj obrazovatel'noj traektorii buduschih zhurnalistov. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2012; 3: 112 – 115.
5. Abduhairova A.T. Priemy aktivizatsii myslitel'noj deyatel'nosti. *Pedagogika*. 1998; 8: 13 – 14.
6. *Data Scientist. SAS Global Certification Program*. [B.m.], 2017. Available at: https://www.sas.com/en_us/certification/credentials/advanced-analytics/data-scientist.html
7. Bat'kovskij M.A., Kryukova M.S., Trofimec E.N. Informacionno-analiticheskie tehnologii v sisteme podgotovki specialistov dlya silovyh struktur i oborono-promyshlennogo kompleksa. *Radiopromyshlennost'*. 2016; 1: 117 – 126.

Статья поступила в редакцию 10.04.18

УДК 37.061

Saenko L.A., Doctor of Science (Sociology), senior lecturer, Professor, North-Caucasian Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: la-saenko@yandex.ru

Solomatina G.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Special Pedagogy and Subject Methods, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: la-saenko@yandex.ru

CHARACTERISTICS OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL AND EDUCATIONAL SPACES OF SUBSTITUTING FAMILY. The article is dedicated to one of the most urgent problems of interaction of subjects of the educational space of a substitute family. The authors cite the classification of the subjects of the educational space. The article shows that the composition of subjects of the educational space of a substitute family is constantly changing, depending on the changes in the surrounding world. Each subject of the educational space has a direct or indirect effect on the socialization of the adoptive child.

Key words: replacement family, educational space, subjects of educational space.

Л.А. Саенко, д-р социол. наук, доц., проф. каф. АНО ВО, «Северо-Кавказский социальный институт», г. Ставрополь, E-mail: la-saenko@yandex.ru

Г.А. Соломатина, канд. пед. наук, доц., доц. каф. специальной педагогики и предметных методик, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: la-saenko@yandex.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ

Статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем – взаимодействию субъектов воспитательного пространства замещающей семьи. Авторами приведена классификация субъектов воспитательного пространства. В статье показано, что состав субъектов воспитательного пространства замещающей семьи постоянно меняется, в зависимости от изменения окружающего мира. Каждый субъект воспитательного пространства оказывает прямое или косвенное воздействие на социализацию приемного ребёнка.

Ключевые слова: замещающая семья, воспитательное пространство, субъекты воспитательного пространства.

Замещающая семья, как и любая другая, в процессе жизнедеятельности вступает во взаимодействие с достаточно большим количеством членов социума, в котором она проживает. Поэтому возникает необходимость изучения субъектов взаимодействия пространства замещающей семьи. Поскольку основной функцией замещающей семьи является воспитание и развитие личности приемного ребёнка, то, говоря о пространстве замещающей семьи, точнее использовать термин «воспитательное пространство».

Под «воспитательным пространством» понимается специально организованная педагогическая среда, специально созданная и окружающая ребёнка (или группу детей). В то же время на процесс воспитания ребёнка огромное влияние оказы-

вает окружающая среда, которая сопровождает ребёнка повсюду (в школе и дома, на улице). Влияние этой среды ребёнок испытывает постоянно, осознанно или не осознанно. В тоже время среда – это некая природно-социальная данность, а не результат специально организованных действий. Воспитательное пространство, исходя из этой логики, представляет собой результат деятельности как специально организованной, так и спонтанной, носящей интеграционный и созидательный характер [1].

Воспитательное пространство нельзя считать единым, постоянным, равномерным и однонаправленным. Для каждого ребёнка воспитательное пространство будет индивидуальным, однако для группы детей – может быть схожим по своим структурным компонентам. В тоже время воспитательное простран-

ство является нестабильным, оно способно к развитию своей структуры.

Таким образом, воспитательное пространство в замещающей семье представляет собой специально организованную педагогическую среду, в которой протекают взаимосвязанные педагогические события, создаваемые в этой системе усилиями большого количества участников с целью реализации воспитательного воздействия на приемного ребенка. В связи с этим необходимо рассмотреть структуру воспитательного пространства, включающую в себя определенных субъектов.

Субъект в научной литературе понимается как активный участник жизненного процесса, осуществляющий свою деятельность в контексте взаимодействия с объективным миром, другими людьми и самим собой [2].

По мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева субъектом является человек, занимающийся каким-либо видом предметно-практической деятельности и познанием, направленной на определенный объект, который является источником активности. Авторы отмечают, что развитие субъекта представляет собой процесс постижения индивидом собственной душевной жизни, родовыми способностями. В этом аспекте авторы представили субъект активно действующим и познающим, обладающим сознанием и волей индивидом или социальной группой [3]. В данном аспекте впервые прозвучало утверждение, что субъектом может являться один индивид или группа.

Субъект всегда наделен такими качествами как активность, самостоятельность, которые позволяют ему осуществлять специфические формы жизнедеятельности. Основной формой направленного воздействия на растущего ребенка является воспитание, в процессе которого складывается общественное поведение, формируется готовность к деятельности с остальными субъектами общества. Б.Г. Ананьев подчеркивает, что становление субъекта как личности всегда происходит в системе социальных отношений [4].

Таким образом, в контексте изучения жизнедеятельности замещающей семьи можно дать следующее определение: субъектом воспитательного пространства замещающей семьи являются все участники воспитательного процесса, включая приемного ребенка, активно воздействующие на его (приемного ребенка) сознание, волю, эмоции, осуществляющие разнообразные функции в его жизнедеятельности.

О.Ю. Поддубная указывает, что специально-организованная информационно-образовательная среда не может оказать разрушающее воздействие на воспитательное пространство, а может только расширить возможности субъектов этого пространства, усиливая как воспитательное воздействие, так и влияние на развитие субъектов. К таким организованным средам относятся: информационно-образовательную среду образовательных организаций всех уровней (школа, колледж, вуз), сайты государственных учреждений, сайты газет и журналов, имеющих государственную аккредитацию и т. д. К неорганизованным средам относят: социальные сети (Одноклассники, ВКонтакте, Facebook и др.), форумы, сайты общественных организаций, движений и т. п., а также любая иная информация, которая находится в сети Интернет [5].

Согласно классификации А.В. Мудрика, субъектами воспитательного пространства могут выступать [6]:

- индивидуальные лица: дети, родители, воспитанники, педагоги, соседи, служащие муниципальных учреждений, волонтеры и т. п.;

- групповые объединения: семья, группа сверстников, объединения по интересам, воспитательные и образовательные учреждения, детские и молодежные объединения, организации социокультурной направленности, органы управления и т. п.

В соответствии с этой классификацией мы можем определить, что субъектом воспитательного пространства замещающей семьи могут выступать все личности, которые оказывают влияние не только на приемного ребенка, но и на членов замещающей семьи. Поэтому к индивидуальным субъектам воспитательного пространства замещающей семьи, перечисленным выше, мы можем добавить служащих органов опеки, работников детских домов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение замещающей семьи, а также контроль за её жизнедеятельностью. К групповым субъектам можно добавить муниципальные органы управления, в том числе органы опеки.

Данная классификация позволяет понять структуру воспитательного пространства, распределение социальных ролей, определение социального статуса конкретной личности. Для того чтобы изучить механизмы взаимодействия приемного ребенка

как субъекта воспитательного пространства, мы классифицировали всех субъектов, контактирующих с ним, следующим образом: *постоянные субъекты; временные субъекты; случайные субъекты.*

К постоянным субъектам воспитательного пространства мы отнесли тех личностей, которые контактируют с приемным ребенком стабильно в течение длительного времени.

Временные субъекты вступают в контакт с приемным ребенком эпизодически, хотя хорошо знакомы с ним, а случайные субъекты могут встретиться на его жизненном пути все несколько раз.

Целесообразность выделения случайных субъектов, на наш взгляд, является необходимым, поскольку достаточно часто их реплики западают в память и оказывают непосредственное влияние на судьбу подрастающей личности.

Следует отметить, что в процессе жизнедеятельности приемного ребенка распределение субъектов в воспитательном пространстве может меняться, обладать изменчивостью. Так, в младшем и раннем возрасте в роли постоянных субъектов выступают только члены замещающей семьи, проживающие на одной территории. В этом возрасте в качестве временных субъектов выступают члены этой семьи – родственники, проживающие отдельно, а также друзья семьи, часто навещающие замещающих родителей. Роль временного субъекта воспитательного пространства замещающей семьи играет также врач-педиатр, регулярно проводящий осмотры и лечение приемного ребенка. В качестве случайных субъектов можно отметить врачей различного профиля, которые проводят осмотр ребенка единожды. Однако случайные субъекты в этом возрасте не оказывают никакого воспитательного влияния.

В дошкольном возрасте значительно расширяется количество субъектов воспитательного пространства замещающей семьи. Приемный ребенок, как правило, посещает дошкольное образовательное учреждение, существенно расширяется сфера его контактов с окружающими людьми. Так, в качестве постоянных субъектов воспитательного пространства начинают выступать работники ДОУ, члены воспитательной группы, которую посещает ребенок. Однако воспитательное воздействие в этом возрасте оказывают только взрослые, которые организуют и регулируют совместную деятельность детей в данной группе и их взаимоотношения. Поэтому от того как воспитатели, а также помощник воспитателя, логопед, психолог, заведующий детским садом и другие члены педагогического коллектива относятся к конкретному ребенку, будет зависеть его эмоциональное состояние, статус в этой группе. Расширяется и круг временных субъектов воспитательного пространства замещающей семьи. К ним можно отнести детей и родителей, гуляющих на одной детской площадке, педагогов и детей системы дополнительного образования, спортивных секций, которые начинают посещать приемный ребенок дошкольного возраста, а также представителей органов опеки и служб сопровождения замещающей семьи. Временные субъекты в этом возрасте, несмотря на эпизодичность, регулярно контактируют с приемным ребенком и оказывают существенное влияние на его личностное развитие и функционирование замещающей семьи в целом. Субъекты взаимодействуют друг с другом, оказывая влияние друг на друга. По сути, каждый субъект воспитательного пространства является развивающим фактором.

В школьном возрасте качественный и количественный состав субъектов воспитательного пространства существенно изменяется. Из постоянных субъектов воспитательного пространства полностью исключаются работники дошкольного образовательного учреждения, а включаются педагогические работники школы. Субъекты системы дополнительного образования или спортивных секций могут перейти в разряд постоянных в случае, если ребенок продолжает заниматься в студии или секции. Увеличивается количество временных субъектов воспитательного пространства, т.к. у ребенка появляются новые увлечения. В этом возрасте начинают оказывать влияние на развитие ребенка случайные субъекты, поскольку в памяти остаются даже мимолетные замечания и высказывания малознакомых людей, если они касаются характеристики личности или поведения школьника [7; 8].

Таким образом, состав субъектов воспитательного пространства замещающей семьи постоянно меняется, видоизменяются и взаимоотношения приемного ребенка с окружающим его социальным миром. Каждый субъект воспитательного пространства оказывает прямое или косвенное воздействие на социализацию приемного ребенка.

Библиографический список

1. Дубовицкая С.В., Беккер И.Л. Воспитывающая среда как фактор становления и развития личности. *Известия ПГУ им. В.Г. Белинского*. 2011; 24: 631 – 637.
2. *Словарь-справочник по теории воспитательных систем*. Составитель П.В. Степанов. Москва, 2002.
3. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. *Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах*. Москва, 2013.
4. Ананьев Б.Г. *О проблемах современного человекознания*. Санкт-Петербург, 2001.
5. Поддубная О.Ю. *Образовательно-воспитательное пространство интернета как средство развития информационной культуры студентов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Рязань, 2010.
6. Мудрик А.В. *Социальная педагогика*. Москва, 2003.
7. Саенко Л.А., Гукасова Г.С. Девиантное поведение в современном родителстве. *Дискуссия*. 2012; 9: 144 – 147.
8. Палиева Н.А., Соломатина Г.Н. Психологические факторы эффективности замещающих семей. *Вопросы психологии*. 2010; 5: 146 – 152.

References

1. Dubovickaya S.V., Bekker I.L. Vospityvayushchaya sreda kak faktor stanovleniya i razvitiya lichnosti. *Izvestiya PGU im. V.G. Belinskogo*. 2011; 24: 631 – 637.
2. *Slovar'-spravochnik po teorii vospitatel'nyh sistem*. Sostavitel' P.V. Stepanov. Moskva, 2002.
3. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. *Psihologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub'ektnosti v obrazovatel'nyh processah*. Moskva, 2013.
4. Anan'ev B.G. *O problemah sovremennogo chelovekoznaniiya*. Sankt-Peterburg, 2001.
5. Poddubnaya O.Yu. *Obrazovatel'no-vospitatel'noe prostranstvo interneta kak sredstvo razvitiya informacionnoy kul'tury studentov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ryazan', 2010.
6. Mudrik A.V. *Sotsial'naya pedagogika*. Moskva, 2003.
7. Saenko L.A., Gukasova G.S. Deviantnoe povedenie v sovremennom roditel'stve. *Diskussiya*. 2012; 9: 144 – 147.
8. Palieva N.A., Solomatina G.N. Psihologicheskie faktory effektivnosti zameschayuschih semej. *Voprosy psikhologii*. 2010; 5: 146 – 152.

Статья поступила в редакцию 10.04.18

УДК 371

Serkerov S.E., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Legal Disciplines, DGPU (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

Abdulmutalimova Z.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Legal Disciplines, DGPU (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

FEATURES OF INFORMATIONAL COUNTERACTION TO EXTREMISM AND TERRORISM. The article considers the place of mass media in counteraction to terrorism and extremism. In recent years the growing problem of youth extremism can currently be seen as a problem of national importance and the threat to Russia's national security. The work highlights some of the mechanisms of information and opposition, the Prime Minister who can achieve positive change in this direction. The authors conclude that the media nowadays is the most efficient and effective way to influence the mass understanding of terrorism and extremism. For this reason, the key objective of all subjects that inform about the threat of extremism in journalistic society is to create a system that guarantees coverage of terrorist activities, their unfavorable effects on the society, no matter how other parties are trying to cover their up and camouflage.

Key words: mass media, information opposition, extremism, terrorism, terrorist threats, propaganda, civil society.

С.Э. Серкерев, канд. юр. наук, доц. каф. юридических дисциплин, ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

З.М. Абдулмуталимова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. юридических дисциплин, ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ЭКСТРЕМИЗМУ И ТЕРРОРИЗМУ

Данная статья рассматривает место средств массовой информации в противодействии терроризму и экстремизму. Выделены некоторые механизмы информационного противодействия, применив которые можно добиться позитивного сдвига в этом направлении. Авторы делают вывод о том, что средства массовой информации на сегодняшний день – наиболее оперативный и результативный способ влияния на массовое понимание терроризма и экстремизма. По этой причине ключевая цель всех субъектов информативного противодействия экстремизма и журналистского общества, в первую очередь – создать систему, гарантирующую освещение террористической деятельности только с неблагоприятных позиций, вне зависимости от того, чем её пытаются прикрыть и замаскировать.

Ключевые слова: средства массовой информации, информационное противодействие, экстремизм, терроризм, террористические угрозы, пропаганда, гражданское общество.

На все сферы общественной жизни влияет активное проникновение все новых информационно-коммуникационных технологий, что приводит к качественно новому состоянию – информатизации общества. Во всем мире, в том числе и в России с различной степенью интенсивности происходит становления информационного общества. Трансформационные процессы общества, глобализация, прогресс информационно-коммуникационных технологий привели к серьезным изменениям социализационных механизмов интеграции молодого поколения, которое оказалась уязвимым перед экстремистскими движениями и группами, транслируемыми ими установками, ценностями, моделями поведения. Используя глобальную сеть Интернет и возможности компьютерной коммуникации, идеологи экстремистских движений и групп активно воздействуют на неокрепшее сознание российской молодежи.

В результате в последние годы происходит обострение проблемы молодежного экстремизма, который в настоящее время может рассматриваться как проблема общегосударственного значения и угроза национальной безопасности России. Государственные управленческие структуры не успевают адекватно и в полной мере реагировать на изменения коммуникационной системы российского общества в части противодействия трансляции экстремистских установок. Компьютеры, интернет, мобильные телефоны стали мощным пропагандистским инструментом различных объединений экстремистской направленности, в первую очередь молодежных. Этому способствует специфика глобальной сети, которая предоставляет такие преимущества, как простота доступа, независимость от географического расположения, неограниченная потенциальная аудитория, высокая скорость передачи информации, трудность контроля со

стороны правоохранительных органов. Это говорит о том, что в нынешних условиях информация и руководство ею является основным инструментом достижения целей. В настоящее время ряд специалистов и журналистов, которые работают непосредственно в области информационного противодействия терроризму и его идеологии, ставят установки о потребности своего рода информационных эталонов, которые бы определяли основные профессиональные подходы к формированию блоков данных антитеррористического содержания. Речь идет о необходимости подготовки материалов для средств массовой информации исходя из позиций нормативной правовой основы.

Исследование информативной ситуации в Сети демонстрирует, что содержание основных Интернет-ресурсов по продвижению идеологии терроризма носит агрессивный, враждебный характер, отличается оптимальной теоретической базой, обдуманным спектром способов контролируемого информационно-психологического влияния на пользователей и защищенностью ресурсов. Интернет на сегодняшний день превратился в сильный механизм манипуляции сознанием и действием молодых людей, который может эффективно воздействовать на общественное мнение, как в Российской Федерации, так и за границей. Он предоставляет молодежным экстремистским организациям новые возможности по обеспечению развития независимых ячеек. В виртуальном пространстве осуществляется руководство работой независимых групп, ведётся идеологическая деятельность, сбор средств, а также непосредственная подготовка к совершению экстремистских провокаций.

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г. отмечается, что стратегическими целями обеспечения национальной безопасности являются защита основ конституционного строя, основных прав и свобод человека и гражданина, сохранение гражданского мира, политической и социальной стабильности в обществе путем постоянного совершенствования правоохранительных мер по выявлению, предупреждению, пресечению и раскрытию актов терроризма и других преступных посягательств. Предупреждение информационного распространения экстремизма и терроризма является необходимым условием обеспечения национальной безопасности Российской Федерации.

Предупреждение преступности буквально означает предохранение граждан, общества и государства от преступных посягательств. Предупреждение неотделимо от пресечения, так как противодействие терроризму предусматривает создание единой скоординированной системы антитеррора, функционирование которой основывается на базе хорошо налаженного механизма информационно-прогностического, правового, организационного и психологического обеспечения [1].

Для эффективной борьбы с экстремизмом и терроризмом в работе средств массовой информации необходимо:

1. Ужесточить законодательные меры, нацеленные на запрет (либо ограничение) освещения деятельности и работы экстремистов и террористов, а также и их лидеров. Ссылка на то, что они должны прибегать к терактам, для того чтобы правительство и социум их услышали, безнравственна и неосновательна. Общество выработало достаточно форм, способов и общепризнанных норм, для того чтобы тот или иной деятель либо группа людей проявила собственные интересы культурным методом, а в случае если наоборот то, результат должен являться один – безжалостное уничтожение.

2. Создать высокопрофессиональные документальные фильмы, передачи, статьи, проводить круглые столы и конференции, разоблачавшие чуждую ненавистническую основу эк-

стремизма и терроризма во всех их проявлениях, в первую очередь в религиозно-политическом проявлении. Популяризировать разными методами не перспективность предлагаемого экстремизма пути, обращать внимание на их отсталость, убогость, ограниченность, преступность целей, средств и способов деятельности.

3. Определить особый режим доступа СМИ к информации в случае выполнения бандитами новых террористических акций. Такого рода режим обозначает внедрение рациональных ограничений на освещение теракта:

- во-первых, чтобы не создавать препятствий для работы специализированных служб;
- во-вторых, для того чтобы не создавать экстремистам и террористам рекламу;
- в-третьих, чтобы не угнетать истерику и не доводить людей у телевизоров до предынфарктного состояния [2].

4. С поддержкой СМИ необходимо регулярно агитировать людей и на фактах обосновывать, то, что истина на нашей стороне.

5. Очень важно усердно действовать с представителями традиционного ислама, заинтересовывать их в ряды борцов с религиозно-политическим экстремизмом, требовать от них активной позиции.

6. Одной из самых главных сторон борьбы с религиозно-политическим экстремизмом и терроризмом под исламскими лозунгами считается идейно-теоретический подход. Важным здесь является дать полную характеристику негативной стороне экстремизма и терроризма и показать положительную сторону религии – Ислам. В Республике Дагестан, в связи с этим, проводятся мероприятия во всех образовательных учреждениях с привлечением общественности, представителями духовенства, ОВД, МВД по РД, СМИ, деятелей культуры, спорта и т.д. Проходят торжественные линейки, открытые уроки памяти и скорби, круглые столы: «Что мы знаем о терроризме?», «Мы за мир во всем мире», презентации с использованием компьютерных технологий, просмотры фильмов антитеррористической направленности, беседы с родителями учащихся на родительских собраниях на тему: «Чему должны научить детей родители в случаях возникновения опасных ситуаций?», «Терроризм. Основные меры предосторожности», ознакомление с Памяткой (рекомендации) по организации профилактической работы в сети Интернет [3].

7. Применяя прямые контакты с духовными лидерами и способности определенных структур по отношению к религиозным организациям при Правительстве и Президенте Российской Федерации, в субъектах традиционного распространения ислама в РФ, следует предусматривать концепцию мер по контролю за содержанием, декларируемых в мечетях проповедей.

8. Необходимо сформировать сильный политический механизм противодействия экстремизму и терроризму.

Средство массовой информации на сегодняшний день – наиболее оперативный и результативный способ влияния на массовое понимание терроризма и экстремизма. Они, по сути, считаются оружием в непримиримой и бескомпромиссной борьбе, навязанной людям силами международного терроризма. Данное орудие, настолько же опасное, насколько и действенное. Грамотное его применение способно гарантировать огромный результат, а неискусное – причинить большой ущерб. По этой причине ключевая цель всех субъектов информативного противодействия экстремизма и журналистского общества, в первую очередь – создать систему, гарантирующую освещение террористической деятельности только с неблагоприятных позиций, вне зависимости от того, чем её пытаются прикрыть и замаскировать.

Библиографический список

1. Диденко К.В., Демченко Н.В. *Предупреждения распространения идеологии терроризма и экстремизма в сети Интернет*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/preduprezhdeniya-rasprostraneniya-ideologii-terrorizma-i-ekstremizma-v-seti-internet>
2. *Борьба с терроризмом выходит в Сеть*. Available at: <http://islamreview.ru/politics/borba-s-terrorizmom-vykhodit-v-set>
3. Сюкияйнен Л.Р. Мусульманское право и борьба с международным терроризмом. *Право и безопасность*. 2012; 3.
4. *О противодействии терроризму*. Федеральный закон от 06.03.2006 N 35-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58840/

References

1. Didenko K.V., Demchenko N.V. *Preduprezhdeniya rasprostraneniya ideologii terrorizma i `ekstremizma v seti Internet*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/preduprezhdeniya-rasprostraneniya-ideologii-terrorizma-i-ekstremizma-v-seti-internet>
2. *Bor'ba s terrorizmom vykhodit v Set'*. Available at: <http://islamreview.ru/politics/borba-s-terrorizmom-vykhodit-v-set>
3. Syukiyajnen L.R. Musul'manskoe pravo i bor'ba s mezhdunarodnym terrorizmom. *Pravo i bezopasnost'*. 2012; 3.
4. *O protivodejstvii terrorizmu*. Federal'nyj zakon ot 06.03.2006 N 35-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58840/

Статья поступила в редакцию 10.04.18

УДК 378

Ho Da, postgraduate, Department of Methodology and Technology of Pedagogy of Music Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: 305541325@qq.com

SPECIFICS OF CHINESE STUDENTS' WORK ON SOUND IN THE PIANO CLASS OF MUSIC OF A UNIVERSITY. The article considers problems of performing piano technique in the field of sound formation, which Russian teachers have to solve in a piano class while teaching Chinese students. These problems relate to the national-cultural aspect of the academic adaptation of Chinese students, because their musical thinking is the condition of the tradition of Chinese musical culture. The success of teaching Chinese students the arts of piano performing in Russian universities depends on an adaptation period that includes comprehensive application of pedagogical methods, forms, means and techniques aimed at the progressive mastering of a musical language of Russian and European musical culture.

Key words: piano art, Chinese students, adaptation, musical thinking, pianist's performing apparatus, piano class, sound formation, piano playing technique.

Хо Да, аспирант каф. методологии и технологий педагогики музыкального образования, ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, E-mail: 305541325@qq.com

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НАД ЗВУКОМ В ФОРТЕПИАННОМ КЛАССЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА

В статье рассматриваются вопросы исполнительской фортепианной техники в области звукообразования, которые приходится решать российским преподавателям в классе фортепиано в контексте педагогического процесса китайских студентов. Данные проблемы относятся к национально-культурному аспекту академической адаптации студентов КНР, т. к. их музыкальное мышление обусловлено традицией музыкальной китайской культуры. Успешность обучения китайских студентов фортепианному исполнительскому искусству в российских вузах заключается в выделении адаптационного этапа, целенаправленно включающего комплексное применение педагогических методов, форм, средств и приемов, направленных на последовательное освоение музыкального языка, сформировавшегося в русской и европейской музыкальной культуре.

Ключевые слова и словосочетания: фортепианное искусство, китайские студенты, адаптация, музыкальное мышление, исполнительский аппарат пианиста, фортепианный класс, звукообразование, техника игры на фортепиано.

В контексте интенсификации межкультурных связей России и Китая активно развивается практика обучения китайских студентов в российских музыкальных вузах. При этом самым востребованным направлением обучения является искусство фортепианного исполнительства, что, в свою очередь, обуславливает активность педагогической деятельности российских преподавателей в китайских музыкальных вузах, включающую различные виды совместных методических проектов (конференции, симпозиумы, форумы, семинары, мастер-классы, фестивали, конкурсы, музыковедческие лекции с показами, лекции-концерты, встречи-беседы с преподавателями и студентами, стажировки по обмену, летние творческие школы, совместное музыкальное исполнительство и т. д.).

Анализ фортепианной педагогической практики показывает своеобразие работы с китайскими студентами, которая заключается в специфическом, обусловленном национальной культурой, музыкальном мышлении.

Важно отметить, что традиция фортепианного исполнительства в Китае начала формироваться более ста лет назад и обрела в условиях китайской музыкальной культуры характерные черты исполнительской техники, стилистики оригинальных сочинений для фортепиано китайских композиторов. Так, в творчестве китайских композиторов-пианистов второй половины XX века сложилась особая трактовка звучания фортепиано, представляющая тип звукообразования и звуковедения, представляющий имитацию звучания народных струнно-щипковых инструментов.

Фактура подобных произведений (например, знаменитая пьеса композитора Ван Цзяньчжона «Река Люян») отличается прозрачностью, требует особых принципов фразировки, отличных от существующих в рамках классико-романтической фортепианной традиции. Исполнение данных произведений требует выделения значимости отдельных тонов, восприятию их как отдельных смысловых единиц, отсюда типичный для многих оригинальных сочинений китайских композиторов созерцательный характер музыкального повествования. Подобный стиль стал результатом синтеза европейской, русской академической и китайской народной музыкальных традиций.

В творчестве таких композиторов как Дин Шандэ, Чжао Сюань и многих других имеют место попытки еще более сложного синтеза традиций, провоцирующие трансформации исполнительской техники. Интересы современных китайских пианистов не исчерпываются лишь национальным репертуаром, более того, фортепианная педагогика в Китае строится в основном на методологических принципах, разработанных в Европе и России. Тем не менее, до настоящего времени студентам-пианистам из

Китая приходится преодолевать трудности, связанные со спецификой национального музыкального мышления, обуславливающего исполнительскую технику.

Данная проблема получала освещение в работах таких авторов как Ню Яцань, Хуан Пин, Бянь Мэн, Ню Дун Ян, С.А. Айзенштадт, П.В. Гайдай [1 – 6] и др. В данных исследованиях поставлены общие вопросы фортепианного исполнительства, но методических решений данных проблем не дано. Исключение составляет диссертация Ню Яцаня «Фортепианная педагогика России и Китая: интегративный подход», в которой опытно-экспериментальное исследование посвящено синтезу методических принципов русской и китайской фортепианной педагогики. Однако и в этой научной работе остались неосвещенными многие узкоспециальные вопросы, связанные с развитием исполнительской техники пианиста.

Таким образом, в профессионально-музыкальном пространстве назрела необходимость более глубоко исследовать проблемы, возникающие в учебной работе российских педагогов с китайскими студентами в фортепианных классах музыкальных вузов. В процессе педагогической практики (2015 – 2017 гг.) в фортепианных классах московских вузов, анализа учебного и исполнительского опыта (более 50 студентов из КНР) был выявлен целый ряд проблем, среди которых необходимо обратить внимание на:

- отсутствие понимания логики фразировки и звуковедения в сочинениях полифонической, гомофонно-полифонической, гомофонно-гармонической фактуры. Это выражается в алогичных crescendo, diminuendo, нелогичной агогике и т. д. Эти кажущиеся мелкими ошибки в исполнении влияют на раскрытие формы и драматургии произведения (80% студентов).

- отсутствие полного понимания динамических, штриховых и колористических возможностей инструмента и логики их применения (70% студентов). В ходе педагогического наблюдения создавалось впечатление, что студенты при разборе нотного материала «идут на ощупь» в плане выбора штрихов (в том числе и интерпретации композиторских указаний), очерчивания динамического диапазона, ориентируются только на рекомендации педагога или же полностью копируют его манеру игры. При этом русские и европейские студенты, даже читая с листа, адекватно интерпретируют выразительные средства нотного текста, например, сопоставление регистровых тембральных контрастов, либо утрирование того или иного штриха. Китайским студентам (особенно если речь идет о первокурсниках) приходится каждый раз заново, путем «проб и ошибок», формировать звучание фортепиано применительно к разным музыкальным произведениям.

Интервьюирование учащихся показало, что китайские студенты достаточно часто испытывают проблемы с интерпретацией разучиваемого музыкального материала. Так, выявить четкие критерии осознанности идейно-образного содержания музыкального произведения достаточно сложно, и более 50% китайских студентов не имели четкого представления (визуализации образов, рефлексирования чувственного реагирования) об образном содержании исполняемых сочинений.

Выделенные проблемы относятся к национально-культурному аспекту академической адаптации, т. е. адаптации к музыкально-образовательному пространству с другим музыкальным мышлением, сформированным на традициях русского и европейского музыкального языка. Решение данных проблем возможно в музыкально-исполнительской подготовке китайских студентов как педагогическом процессе становления профессионального пианиста, предполагающем этап адаптации к принципам европейского, в том числе русского, музыкального искусства. Без адаптационного этапа невозможным становится развитие исполнительского аппарата в целом, включая комплекс умений и навыков, позволяющий осуществлять двигательные действия пальцев, рук, корпуса и т. д. для воспроизведения европейского фортепианного репертуара.

Выделение адаптационного этапа позволяет целенаправленно организовать образовательный процесс в контексте комплексного применения педагогических методов, форм, средств и приёмов, направленных на совершенствование техники фортепианной игры в контексте переосмысления принципов музыкального мышления. В данной статье рассматриваются некоторые аспекты развития исполнительских навыков студентов.

Огромную роль играет создание благоприятной психологической атмосферы на уроке, что является важнейшим фактором приведения исполнительского аппарата в требуемое состояние. Студент из КНР, как правило, строго соблюдает правила учебной дисциплины и предельно сосредоточен на выполнении тех задач, которые перед ним ставит педагог. Он готов копировать стиль игры педагога, готов мгновенно выполнять все рекомендации, поэтому важно создать творческую атмосферу на уроке, атмосферу, в которой учащийся чувствовал бы себя раскрепощённым.

Стоит подчеркнуть, что речь идет не об установлении фамилльярных, вольных отношений, но о сокращении дистанции между преподавателем и студентом. Созданию доверительной и благоприятной атмосферы на занятии способствуют беседы о самочувствии студента, его целях на данный урок и т. д., при этом важен спокойный дружелюбный тон, демонстрирующий искреннюю заинтересованность преподавателя.

Думается, что когда студент садится за инструмент, необходимо еще две-три минуты беседовать с ним, настраивая на творческий интересный процесс работы, включая вопрос, удобно ли

Основным показателем того, что студент выбрал правильный вариант, является чувство физического комфорта, отсутствие выраженных мышечных зажимов. Только после того, как студент достиг этого ощущения, начинается собственно процесс игры.

Работа над звуком может осуществляться на любом типе музыкального материала: гаммах, этюдах, пьесах. Целесообразно начинать занятия с игры гаммы, например, гамма H-dur наиболее удобна с точки зрения пальцевой техники. Необходимо сыграть эту гамму в медленном темпе (Moderato) каждой рукой по отдельности в прямом восходящем и нисходящем движениях. После исполнения гаммы студенту необходимо поставить вопрос, какие тоны, с его точки зрения, являются наиболее яркими, устойчивыми, «сильными». В процессе экспериментальной работы принимали участие семнадцать человек, но лишь пять указали на тонику и доминанту с первого раза! Затем идет повторное исполнение гаммы с выделением штрихов и небольшим усилением динамики этих двух звуков. Третье проигрывание гаммы предполагает выделение остальных тонов штрихом и нюансом, а тоники и доминанты – тише и мягче. Целью этих приемов является развитие у студента понимания, как чередование характеристик звучания может подчеркивать ладовое тяготение. На следующем этапе используется ритмическое варьирование гаммы.

Подобная работа, несмотря на кажущуюся простоту, формирует важнейшие навыки и умения, например, варьирование характеристик отдельных звуков в границах звуковой последовательности. Именно этот навык является важнейшим в умении конструировать фразировку. Такая работа над гаммами вариативна, можно попросить учащегося исполнить звуки гаммы, меняя штрих, но не меняя динамику, и наоборот. Гаммы исполняются двумя руками одновременно и поочередно, в прямом движении и интервалами, в контексте работы над гаммами можно использовать предельные динамические контрасты, сами гаммы можно исполнять в разных регистрах.

На этом этапе важно не столько научить студента понимать критерии звучания, сколько расширить его представления о выразительных возможностях фортепианного звука: динамическом, тембральном варьировании, регистровых контрастах и т. д.

Анализ педагогической практики показал, что работу над совершенствованием звука лучше всего начинать с полифонических сочинений И.С. Баха, например, инвенции или наименее сложные в плане фактуры прелюдии и фуги из обоих томов ХТК. Изучение полифонии интенсифицирует процесс развития ладотонального мышления и позволяет понять комплекс выразительных возможностей фортепиано. Например, Прелюдию C-dur (И.С. Бах «Хорошо Темперированный Клавир» 1 том) можно использовать для формирования навыков варьирования характеристик звука в ограниченном регистровом диапазоне (см. рис. 1).

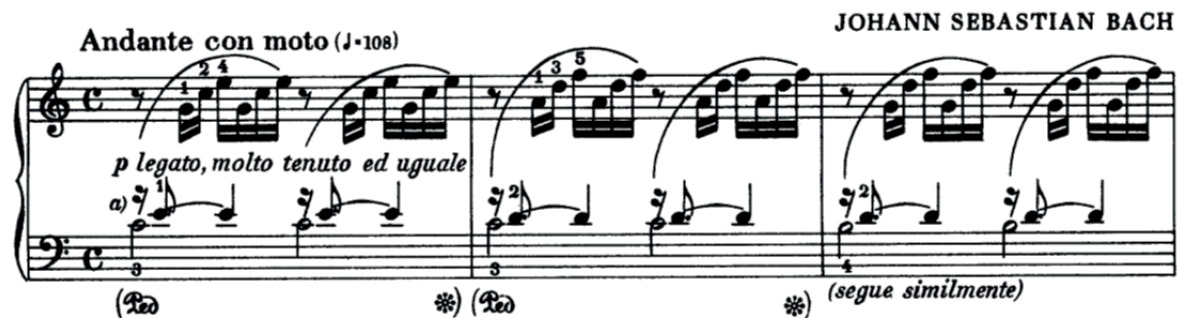


Рис. 1. И.С. Бах. Прелюдия C-dur (1 том ХТК) Такты: 1 – 3

он сидит. Парадоксально, но у большинства студентов начальная посадка неудобна и сковывает движения, хотя она лежит в основе максимальной свободы движений тела, т. к. важнейшим аспектом правильного звукоизвлечения является мышечная раскрепощённость исполнительского аппарата.

Решение этой проблемы можно продолжить вопросом о комфортности, удобстве; стимулируя перемещение студента на стуле, меняя положение корпуса, головы, рук, делается попытка найти оптимальную для себя посадку, однако с первого раза это не получается почти ни у кого! Необходимо обратить внимание на то, что, несмотря на существование общепринятых норм посадки, они зависят от индивидуального телосложения, поэтому посадка, постановка рук и пальцев должна корректироваться.

Каждый из голосов в Прелюдии (нижний, средний, арпеджато в первой и второй октавах) должен исполняться слегка разными штрихами и тембром. При этом каждый голос играет отдельно с выделением главных, организующих звукоряд, тонов лада. Затем можно перейти к ритмическому и динамическому варьированию, в процессе которых учащийся не только глубже осознает выразительные возможности фортепиано, но и принципы фразировки музыкальной ткани. На клавирных произведениях И.С. Баха, не предполагающих применение ярких динамических контрастов (что усложняет фразировку), этот навык формируется и развивается наиболее эффективно.

Таким образом, педагогическими условиями успешности обучения китайских студентов фортепианному исполнитель-

скому искусству в российских вузах является выделение адаптационного этапа, целенаправленно включающего комплексное применения педагогических методов, форм, средств и приемов,

направленных на последовательное освоение музыкального языка, сформировавшегося в русской и европейской музыкальной культуре.

Библиографический список

1. Айзенштадт А.С. О роли русской фортепианной школы в процессе художественного формирования пианистического искусства Китая и Японии. *Грамота*. 2015; № 3; Ч. 1: 22 – 27.
2. Бянь Мэн. *Формирование и развитие китайской школы игры на фортепиано*. Хуалэ, 1998: 25 – 40.
3. Гайдай П.В. Роль традиционной музыкальной культуры в развитии фортепианного искусства Китая. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2014; 3 (88): 61 – 64.
4. Ню Дун Ян. Черты генезиса фортепианного искусства Китая. *Весці Беларускай Дзяржаўнай Акадэміі Музыкі*. 2008; 12: 122 – 125.
5. Ню Яцянь. *Фортепианная педагогика России и Китая: интегративный подход*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
6. Хуан Пин. *Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Москва, 2008.

References

1. Ajzenshtadt A.S. O roli russkoj fortepiannoju shkoly v processe hudozhestvennogo formirovaniya pianisticheskogo iskusstva Kitaya i Yaponii. *Gramota*. 2015; № 3; Ch. 1: 22 – 27.
2. Byan' M'en. *Formirovanie i razvitie kitajskoj shkoly igry na fortepiano*. Hual'e, 1998: 25 – 40.
3. Gajdaj P.V. Rol' tradicionnoj muzykal'noj kul'tury v razvitii fortepiannogo iskusstva Kitaya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; 3 (88): 61 – 64.
4. Nyu Dun Yan. Cherty genезisa fortepiannogo iskusstva Kitaya. *Vesci Belaruskaya Dzyarzhauhaj Akad'emii Muzyki*. 2008; 12: 122 – 125.
5. Nyu Yacyan'. *Fortepiannaya pedagogika Rossii i Kitaya: integrativnyj podhod*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
6. Huan Pin. *Vliyanie russkogo fortepiannogo iskusstva na formirovanie i razvitie kitajskoj pianisticheskoi shkoly*. Dissertaciya ... kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 26.03.18

УДК 378

Chepeleva L.M., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Kuban State University (Krasnodar, Russia),
E-mail: srppvo@kubsu.ru

METHODOLOGY OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MOBILITY OF A PERSON. The article analyzes various approaches to the phenomenon of professional mobility. The interpretation of the development of a personality through the social movement is proposed. The methodology of development of professional mobility of the individual in the context of the subject-activity paradigm is substantiated. The author concludes that the methodology of development of professional mobility specialist anticipates the formation of his personality as a subject of professional activity. It is this process of internal development of human creative potential to exercise their self-development and self-realization in accordance with emerging social and professional tasks at different levels of complexity.

Key words: professional mobility, social mobility, socialization, adaptation, personality development, methodology, subject, activity.

Л.М. Чепелева, канд. психол. наук, доц., Кубанский государственный университет, г. Краснодар,
E-mail: srppvo@kubsu.ru

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье анализируются различные подходы к феномену профессиональная мобильность. Предлагается трактовка развития личности через социальное движение. Обосновывается методология развития профессиональной мобильности личности в контексте субъектно-деятельностной парадигмы. Автор делает вывод о том, что методология развития профессиональной мобильности специалиста предполагает становление его личности в качестве субъекта профессиональной деятельности. Это процесс развития внутреннего творческого потенциала человека к осуществлению своего саморазвития и самореализации в соответствии с возникающими новыми социальными и профессиональными задачами различного уровня сложности.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, социальная мобильность, социализация, адаптация, развитие личности, методология, субъект, деятельность.

Понятийный ряд, выстраивающий смысловую конструкцию нашего исследования, представлен следующими базовыми категориями: «профессиональная мобильность», «развитие личности», «методология развития личности». Рассмотрим обозначенные категории в их логической взаимосвязи. Обратимся к понятию профессиональной мобильности. Так, Т.А. Фугелова представила следующий ретроспективный обзор его научного становления: начало исследования проблем профессиональной мобильности исходит из изучения явлений разделения труда и общественных перемещений людей. Фундаментом философского подхода к разработке проблем профессиональной мобильности явились труды Э. Дюркгейма, М. Вебера, А. Шюца, М. Шелера и др., в которых мыслители трактуют сущность категории мобильности в контексте базовых законов диалектики; в целом, в ретроспективном аспекте развитие понятия профессиональной мобильности происходило в рамках сущностного значения более общего понятия «мобильность». А в современной науке профессиональная мобильность включена в понятийно-смысло-

вой конструкт базовой категории социальной мобильности. Это объясняется тем, что первоначально, вслед за философским осмыслением, данное понятие изучалось именно в рамках социологии (хотя, в настоящее время, понятие профессиональной мобильности имеет междисциплинарный статус, так как изучается целым рядом гуманитарных дисциплин, в том числе педагогикой и психологией) [1].

В социологии категорию «социальная мобильность» в научный тезаурус впервые ввел П.А. Сорокин в 20-х гг. XX столетия. Как полагал исследователь, этим понятием обозначались личностные качества человека, позволяющие ему быстро и эффективно приспосабливаться к новым социально-профессиональным условиям. При этом под социальной мобильностью П. А. Сорокин понимал любой переход индивида или социального объекта (то есть всего того, что было первоначально создано или усовершенствовано человеческой деятельностью) из одного социального позиционного состояния в другое. Таким образом, учёный дал расширительное определение обозначенного поня-

тия, интегрировав в смысловой конструктор социальной мобильности не только перемещения отдельных людей и семей из одних общественных групп и слоев в другие, но и все трансформации их социального положения. В аспекте вертикальных и горизонтальных векторов социального пространства П.А. Сорокин актуализировал вертикальную (обусловленную трансформацией социального статуса) и горизонтальную (осуществляемую на одном и том же статусном уровне) социальную мобильность [2].

Вопросы, связанные с собственно профессиональной мобильностью, стали подниматься и рассматриваться в профессиональной педагогике в 70-е годы XX века. Профессиональную мобильность в этот период развития науки преимущественно трактовали в качестве готовности и способности работающих людей к быстрой и эффективной смене выполняемых заданий производственного характера, рабочих мест и специальностей в границах одной и той же профессиональной или отраслевой сферы, способности к быстрому овладению новыми специальностями или изменениями в них, детерминированными теми или иными техническими преобразованиями. При этом в отечественной науке понятие профессиональной мобильности изучалось в рамках трудовой мобильности, а ее ведущая функция заключалась в таком распределении профессиональных кадров, при котором оно (распределение) в полной мере должно было соответствовать темпам развития производства.

В настоящий период определение профессиональной мобильности традиционно включает в свое категориально-смысловое поле способность специалиста: 1) к профессиональным изменениям; 2) к изменению места и рода деятельности. В этом плане мобильность проявляется в изменении человеком своей профессии, специальности и (или) специализации; уровня своей квалификации; служебной должности; места профессионального труда. Тем не менее, по мнению С.И. Каплиной, быстрая динамика социальной жизни обуславливает необходимость внесения определенных корректив в смысловое значение данного понятия, которые должны предусматривать интеграцию в определение рассматриваемой мобильности контекста профессиональной и личностной самореализации специалиста в любой сфере социальных отношений [3].

Л.А. Амирова определила исходную общую трактовку профессиональной мобильности в связи с тем или иным способом реагирования личности на объективную действительность, продуцирующую конкретные жизненные поведенческие и деятельностные стратегии специалиста, его жизненную личностную позицию в контексте отношения к миру, которая является своеобразным стержнем профессиональной деятельности. При этом исследователь рассматривает данное понятие в качестве экзистенциальной ориентации личности, структурированной ценностно-смысловым конструктором, детерминирующим в различные жизненные моменты необходимую личностную мобилизацию специалиста, адекватную требованиям социальной и профессиональной среды [4; 3].

Необходимо учитывать, что первичный механизм профессиональной мобильности специалиста представляет собой адаптацию его личности к новым социально-профессиональным условиям. Исходя из этого профессиональную мобильность так же можно структурировать двумя этапами – этапом адаптации и последующим этапом творческой самореализации личности специалиста в новой профессиональной реальности.

Обратимся теперь к проблеме развития личности. Данная проблематика, являясь предметом педагогической разработки, обуславливает траектории исследовательского поиска в разных сферах педагогической науки и образовательной практики. В целом социальное «движение» является основной характеристикой личности, ее базовым основанием, которое и детерминирует индивидуальное человеческое развитие. В свою очередь, личностное становление человека в социуме всегда обусловлено процессами его самоопределения, а также типами и способами разрешения противоречий, с которыми он сталкивается в социальной и профессиональной действительности, в собственной жизни, в отношениях с другими людьми. Таким образом, развитие, по своей сути, представляет собой основной способ социального и профессионального бытия личности. Так Л.И. Анцыферова считает, что развитие личности характеризует фундаментальную потребность человека в качестве универсального родового существа стремиться выходить за свои прежние пределы, достигая при этом новых возможностей своего жизненного самоопределения и самоактуализации [5, с. 4.]. При этом важное значение в развитии личности имеет человеческая спо-

собность экстраполировать себя в будущее и, наоборот, представления о собственном отдаленном будущем проецировать на свои сегодняшние социальные и профессиональные реалии. Таким образом будущее интегрировано в психологическую организацию личности специалиста в качестве ведущего направления его профессионального развития. Будущее переживается специалистом в качестве стремления к достижению жизненно важных профессиональных целей и идеалов, в качестве желания выражать себя в разных видах деятельности (в том числе в профессиональной), а также потребности в овладении социокультурным миром для совершенствования ценностного «пространства» своей общественной и профессиональной жизни, формирования ценностного отношения и индивидуальных взглядов на окружающий мир. Поэтому можно констатировать, что устремленность личности специалиста к своему отдаленному будущему, видение им своих жизненных перспектив и есть стремление к своему развитию [6].

Методология развития профессиональной мобильности личности обусловлена ее (личности) рассмотрением в качестве субъекта деятельности. Так, Е.А. Никитина, давая характеристику феномену профессиональной мобильности, констатирует, что человек, как субъект профессиональной деятельности, взаимодействуя с объективным миром, не только приспосабливается к нему, меняя при этом собственные смыслы, но и активно изменяет этот объективный мир [7].

Как полагает Ю.Ю. Дворецкая, профессиональная мобильность в качестве механизма адаптации личности всегда связана с процессом развития человека как субъекта деятельности, проявляясь при этом в разных уровнях выраженности, определенным образом коррелирующих с личностной активностью специалиста, его способностью к самодетерминации, саморегуляции, саморазвитию, самосовершенствованию. По мнению исследователя, профессиональная мобильность личности представлена механизмом адаптации, позволяющим специалисту управлять потенциалом своей субъектности и своим профессиональным поведением в разноплановых ситуациях профессионального характера [8].

Наличие связи между понятиями профессиональной мобильности и субъектности личности отмечают многие отечественные ученые. Например, С.Е. Каплина констатирует следующее: профессиональная мобильность и субъектность являются сложными интегративными характеристиками личности специалиста, отражающими его активное целенаправленное, инициативное ответственное отношение к самому себе, к своей профессиональной деятельности, к другим людям, к социокультурному миру, к процессу жизни в целом. Мобильность и субъектность не просто обуславливают позитивное развития личности специалиста, но и сами как явления характеризуются способностью к непрерывной динамике, а, следовательно, способностью к развитию и формированию».

Актуализацию вопроса о личности как субъекте деятельности в отечественной психологической науке осуществил С.Л. Рубинштейн. При этом человеческое сознание, по мнению С.Л. Рубинштейна, выступает в качестве внутреннего, субъективного условия конкретной деятельности, инициативным автором которой является человек как субъект [8]. Категория субъекта в своем понятийном значении, не просто характеризует человека действующего, осознающего, взаимодействующего и т.д. Она изначально объясняет личностное в человеке, определяет выбранные и апробированные способы реализации профессиональных действий, осознание специалистом социального и профессионального мира в зависимости от своей социальной позиции, от характера своих ценностных ориентаций. Исходя из этого через смысловое значение категории субъекта определяются и мера профессиональной активности человека, и общественные характеристики его сознания, действий и социальных отношений [9, с. 45]. Все это обуславливает способность специалиста к регуляции своей деятельности, изменению собственных трудовых позиций по ходу ее осуществления.

В целом, современный уровень развития психологии и педагогики позволяет сформулировать следующий вывод: методология развития профессиональной мобильности специалиста предполагает становление его личности в качестве субъекта профессиональной деятельности. Это процесс развития внутреннего творческого потенциала человека к осуществлению своего саморазвития и самореализации в соответствии с возникающими новыми социальными и профессиональными задачами различного уровня сложности.

Библиографический список

1. Фугелова Т.А. Профессиональная мобильность выпускника технического вуза и перспективные ориентиры ее развития. *Человек и образование*. 2010; 2 (23): с. 34.
2. Сорокин П.А. Человек. *Цивилизация. Общество*. Перевод с английского. Москва, 1992.
3. Каплина С.Е. Роль профессиональной мобильности в процессе становления специалиста технического профиля. *Вестник ЧитГУ*. 2008; 4 (49): 54 – 68.
4. Амирова Л.А. *Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Уфа, 2009.
5. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности. Москва, 1981.
6. Клушина Н.П. Развитие субъектности магистрантов в процессе обучения. *Педагогика*. 2016; 5: 65 – 71.
7. Никитина Е.А. *Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Иркутск, 2007.
8. Дворецкая Ю.Ю. *Психология профессиональной мобильности личности*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Краснодар, 2007.
9. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург, 1999.

References

1. Fugelova T.A. Professional'naya mobil'nost' vypusknika tehničeskogo vuza i perspektivnye orientiry ee razvitiya. *Chelovek i obrazovanie*. 2010; 2 (23): s. 34.
2. Sorokin P.A. Chelovek. *Civilizaciya. Obschestvo*. Perevod s anglijskogo. Moskva, 1992.
3. Kaplina S.E. Rol' professional'noj mobil'nosti v processe stanovleniya specialista tehničeskogo profilya. *Vestnik ChitGU*. 2008; 4 (49): 54 – 68.
4. Amirova L.A. *Razvitie professional'noj mobil'nosti pedagoga v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Ufa, 2009.
5. Ancyferova L.I. Psihologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti. Moskva, 1981.
6. Klushina N.P. Razvitie sub'ektnosti magistrantov v processe obucheniya. *Pedagogika*. 2016; 5: 65 – 71.
7. Nikitina E.A. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj mobil'nosti budushchego pedagoga*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Irkutsk, 2007.
8. Dvoreckaya Yu.Yu. *Psihologiya professional'noj mobil'nosti lichnosti*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Krasnodar, 2007.
9. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg, 1999.

Статья поступила в редакцию 30.03.18

УДК 159.99+378

Chukhrov A.S., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru

TECHNICAL ABILITIES AS A NECESSARY COMPONENT OF THE COMMON ABILITIES OF A STUDENT OF TECHNICAL HIGHER EDUCATION. The article raises a question of basics of the technical abilities necessary for a student at a technical university, without which he cannot become competitive in the modern labor market. The article discusses the contents of technical abilities that include a certain level of development of pressure-sensitive movements, spatial thinking and imagination, technical understanding, vision of their activity, and motivation for working with technology. The place of technical abilities in the structure of general and special abilities of the individual is discussed. The research emphasizes the need to develop special tests for the vocational guidance of students of technical colleges.

Key words: general abilities, technical abilities, vocational guidance.

A.C. Чухров, канд. техн. наук, доц. ФГБОУ ВПО «СибГУТИ», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru

ТЕХНИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье поднимается вопрос о сущности технических способностей, необходимых студенту технического вуза, без которых он не сможет стать конкурентоспособным на современном рынке труда. Обсуждается содержательная сторона технических способностей, которые включают определенный уровень развития сенсомоторики, пространственное мышление и воображение, техническое понимание, видение перспективы своей деятельности, а также мотивацию для работы с техникой. Обсуждается место технических способностей в структуре общих и специальных способностей личности. Внимание акцентируется на необходимости разработки специальных тестов для профориентации студентов, поступающих в технические вузы.

Ключевые слова: общие способности, технические способности, профориентация.

Необходимость ускоренного развития научно-технического прогресса оказывает свое влияние на структуру функционирования всего государства, общества и личности в целом. Претерпевают изменения и выдвигаемые требования к качеству высшего образования. Проблема управления качеством образования высшей школы становится по своей значимости задачей национального масштаба, а поиск новых, эффективных путей повышения качества будет определять положение Российской высшей школы в мировой системе образования и на рынке образовательных услуг в третьем тысячелетии.

Работа технического университета традиционно выстраивается по формуле: знания, умения, методологическая культура, комплексная подготовка личности к самореализации в современном техническом пространстве. Ускоренные темпы функционирования требуют активного раскрытия, самораскрытия и проявления творческого потенциала студентов, а от преподавателей – нахождения конструктивных и эффективных педаго-

гических приемов. При этом важно, чтобы выбранная формула соответствовала образовательному стандарту вуза, который бы учитывал требования, принятый в международном образовательном пространстве, традиции, научные школы, региональные особенности, профессиональную мобильность, конкурентоспособность выпускника вуза на рынке труда. В конечном счете, именно профессиональные и гражданские качества специалиста определяют эффективность образования, а это связано с проблемой управления качеством образовательных услуг и подготовки специалистов.

Внутренние университетские гарантии качества образования начинаются с ответственности каждого преподавателя за свой предмет, за обучаемых им студентов, за выполняемые работы. Эти обязанности сопровождаются, во-первых, вступительными экзаменами, предполагающими зачисление абитуриентов, способных освоить предлагаемые профессиональные образовательные программы; во-вторых, механизмом оценивания знаний

студентов на всех этапах обучения, включая Государственные экзамены выпускников и публичной защитой дипломной работы перед комиссией, утверждаемой Министерством образования; в-третьих, выборной системой отбора преподавательского состава университета, предполагающей формирование квалифицированного штата для обучения студентов и занятия административных должностей.

Вместе с тем, специфика обучения в техническом университете требует от студента не только университетских гарантий и мотивации к обучению, но и ряда специальных способностей, без которых он не состоится как инженер. Именно специальные технические способности позволяют студенту технического вуза реализовать свой потенциал и стать конкурентоспособным на рынке труда. Одной мотивацией для обучения в техническом вузе недостаточна. Необходим профессиональный отбор на абитуриентском этапе, который позволит выбрать действительно технически одаренных студентов.

До настоящего времени нет унифицированного и систематизированного представления о структурном понимании технических способностей. Большой пласт исследований в области развития представлений об общих способностях сделан в рамках отечественной психологии. Так, например, С.Л. Рубинштейн, рассматривает «способности» с точки зрения теории деятельности и трактует это термин как «сложное синтетическое образование» [1, с. 704], как «закрепленную в индивиде систему обобщенных психических деятельностей» [2, с. 125]. Автор разделяет способности на общие способности (способность к обучению и труду) и специализированные способности, которые выступают как различные проявления общих способностей. Способности развиваются на основе задатков в процессе деятельности. А.Н. Леонтьев делит способности на *естественные*, в основе своей имеющие биологическую основу, базирующиеся на задатках, и *специфические человеческие*. Как отмечает автор, естественные способности включают в себя способности ощущения, восприятия, мышления, которые свойственны всем людям в равной мере, а к специфически человеческим он относит «способности человека к общественно-историческим сложившимся формам деятельности» [3, с. 51], которые являются прижизненно складывающимися новообразованиями, например, музыкальные, речевые, конструкторские и т. п. Мы считаем необходимым внести в этот перечень специальные технические способности, которые складываются из ряда умений и навыков, сформированных под влиянием так называемого «технического склада ума» или «технического мышления». Это умение видеть особенности функционирования того или иного предмета, умение отслеживать причинно-следственные связи в процессе этого функционирования, умение замечать и отслеживать детали, без которых функционирование невозможно. Специфические технические способности изначально должны быть присущи студенту, который поступает в технический вуз. В процессе обучения они активно поддаются формированию и развитию, с большим или меньшим успехом, и в конечном итоге выступают внутренним достоянием личности человека, по терминологии А.Н. Леонтьева, «органами его индивидуальности». [3, с. 55]. Е.В. Арцишевская ставит во главу угла деятельность и рассматривает способности в качестве особенностей, которые могут быть выявлены только при помощи анализа деятельности, с ориентацией на дифференциацию способностей как способа достижения результата [4]. Ю.Б. Гиппенрейтер рассматривает способности в корреляции с задатками, под которыми понимает внутренние условия развития способностей. Под такими условиями автор понимает ряд свойств нервной системы, например, чувствительность, активность, подвижность, ряд анатомо-физиологических особенностей мозга [5]. Вне сомнения,

что технические способности обусловлены особенностями функционирования головного мозга и генетически предопределены, что согласуется с точкой зрения В.Д. Шадрикова. Способности, по мнению автора, отражают свойство функциональной системы, выполняющей конкретную психическую функцию. Данное свойство, или качество, является общим, а индивидуальная мера выраженности свойства проявляется в успешности и качественной реализации некоторых психических функций [6]. Базируясь на природной основе, способности являются прижизненными новообразованиями, которые развиваются «из природных биологических способностей индивида под влиянием требований деятельности» [6, с. 61]. Б.М. Теплов понимает под способностями ряд таких индивидуально-психологических особенностей, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или нескольких деятельностей [7].

Таким образом, технические способности, вне сомнения, базируются на биологически обусловленных предпосылках – задатках, и опосредованны в своем развитии познанием и успешным выполнением конкретной технической деятельности.

В контексте данной работы мы остановимся на сущности технических способностей личности. Стоит отметить, что, несмотря на свою актуальность, вопрос о значении технических способностей для студента в техническом вузе, практически не поднимается и специально не исследуется.

Технические способности личности имеют сложную структуру, состоящую из взаимосвязанных и проявляющихся в деятельности компонентов, акцентирующих преимущественно функционально-предметную область, имеющих ценностное отношение к процессу предметной деятельности, – что затрагивает мотивационную сферу, а также, что очень важно, – видение перспективы своей деятельности. Технические способности, вне сомнения, предполагают определенную мобильность, предприимчивость и ответственность, что можно представить как способность к самообразованию. Таким образом, технические способности выступают как гармоничная совокупность блока характеристик, которые представлены определенной мотивационной направленностью личности, личностно- и профессионально важными качествами.

Среди профессионально-важных качеств технически ориентированной личности необходимо выделить, помимо общих умственных способностей, необходимых человеку для получения высшего образования, также определенный уровень развития сенсомоторики, который нужен при работе с приборами, машинами, оборудованием. Физическая сила и ловкость движений также являются составляющими технической одаренности. Опыт обращения с техникой, желание взаимодействовать с техникой тесно связаны с пространственным воображением, которое обуславливает техническое понимание. Пространственное воображение включает в себя способность оперировать зрительными образами, воспринимать пространственные модели и представлять их функционирование. Перечисленные факторы – это врожденные способности, которые трудно воспитать, даже при длительной тренировке. Необходимы специальные технические тесты для абитуриентов, поступающих в технические вузы, для того, чтобы выявить действительно успешных в будущем инженеров, например, специально разработанные конструкторы, которые позволяют выявить наличие пространственных представлений и понимание технических свойств предмета.

Таким образом, технические способности включают в себя набор определенным образом сформированных особенностей и выступают одним из обязательных условий современного инженера; детерминируют активный и успешный процесс деятельности.

Библиографический список

1. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
2. Рубинштейн С.Л. *Принципы и пути развития психологии*. Москва: Издательство Акад. наук СССР, 1959.
3. Леонтьев А.Н. О формировании способностей. Семенов Л.М. *Хрестоматия по возрастной психологии*: учебное пособие для студентов. Москва: Институт практической психологии, 1996: 46 – 56.
4. Арцишевская Е.В. *Индивидуально-типологические особенности подростков с художественно-изобразительными и языковыми способностями*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2008.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. *Введение в общую психологию*. Курс лекций. Москва: изд-во Моск. ун-та, 1988.
6. Шадриков В.Д. *Способности и интеллект человека*. Москва: Издательство Современного гуманитарного университета, 2004.
7. Теплов Б.М. *Способности и одаренность*. Семенов Л.М. *Хрестоматия по возрастной психологии*. Москва: Институт практической психологии, 1996: 42 – 46.

References

1. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.

2. Rubinshtejn S.L. *Principy i puti razvitiya psilogii*. Moskva: Izdatel'stvo Akad. nauk SSSR, 1959.
3. Leont'ev A.N. O formirovanii sposobnostej. *Semenyuk L.M. Hrestomatiya po vozrastnoj psilogii: uchebnoe posobie dlya studentov*. Moskva: Institut prakticheskoy psilogii, 1996: 46 – 56.
4. Arcishevskaya E.V. *Individual'no-tipologicheskie osobennosti podrostkov s hudozhestvenno-izobrazitel'nymi i yazykovymi sposobnostyami*. Dissertaciya ... kandidata psilogicheskikh nauk. Moskva, 2008.
5. Gippenrejtser Yu.B. *Vvedenie v obschuyu psilogiyu*. Kurs lekcij. Moskva: izd-vo Mosk. un-ta, 1988.
6. Shadrikov V.D. *Sposobnosti i intellekt cheloveka*. Moskva: Izdatel'stvo Sovremennogo gumanitarnogo universiteta, 2004.
7. Teplov B.M. Sposobnosti i odarennost'. *Semenyuk L.M. Hrestomatiya po vozrastnoj psilogii*. Moskva: Institut prakticheskoy psilogii, 1996: 42 – 46.

Статья поступила в редакцию 10.04.18

УДК 37.371.3

Shaaly A.S., senior lecturer, Department of Pedagogics, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: alyashaaly@yandex.ru

EDUCATION OF A REAL MAN WITH REFERENCE TO AN EXAMPLE OF THE MORAL IDEAL OF A PERFECT PERSON OF THE TUVA PEOPLE. The article discusses the importance of nurturing the present male example moral ideal of a perfect person of the Tuva people. The idea of raising up a real man is shown through the people's perceptions on how the perfection of the man is captured in the spiritual culture of the ethnic group. The research shares experience of studying the Tuva people's attitude towards the perfection of an individual at lessons on the local ethnos studies "Er Chol" (The man's way) taught at schools of the Republic of Tuva. It is concluded that an integral part in the upbringing of a real man (Ernin erezi) is moral qualities of the Tuva people.

Key word: ideal of a perfect human, moral ideal, Orkhon-Yenisey script, spiritual culture, ethnicity, language, sayings and proverbs, traditions, heroic epics, customs, edification, wishes, blessings, moral education program of a real man.

A.C. Шаалы, доц. каф. педагогики, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: alyashaaly@yandex.ru

ВОСПИТАНИЕ НАСТОЯЩЕГО МУЖЧИНЫ НА ПРИМЕРЕ НРАВСТВЕННОГО ИДЕАЛА СОВЕРШЕННОГО ЧЕЛОВЕКА ТУВИНСКОГО НАРОДА

В статье рассматривается значимость воспитания настоящего мужчины на примере нравственного идеала совершенного человека тувинского народа. Идеи воспитания настоящего мужчины показаны через народные представления о совершенстве человека, запечатленные в духовной культуре этноса. Приведен опыт изучения народных представлений о совершенстве личности на уроках по народоведению «Эр чол» («Мужской путь»), реализуемых в школах Республики Тыва. Сделан вывод, о том, что неотъемлемой частью в воспитании настоящего мужчины «Эрни эрези» являются нравственные качества тувинского народа.

Ключевые слова: идеал совершенного человека, нравственный идеал, Орхон-Енисейская письменность, духовная культура, этнос, язык, поговорки и пословицы, традиции, героические былины, обычаи, назидания, пожелания, благословения, программа нравственного воспитания настоящего человека.

Сила и величие многовековых народных традиций воспитания в том, что невозможно представить их без нравственного идеала совершенного человека.

Необходимость использования духовно-нравственных воззрений тувинского народа о совершенстве личности в воспитании настоящего мужчины приобретает особую актуальность в связи повышением социальной значимости мужского воспитания, направленного на формирование ответственности за судьбу своей семьи, рода, народа, Отечества – гражданина России.

Проблема идеала и воспитания совершенной личности поднималась классиками отечественной педагогической науки – К.Н. Вентцелем, П.Ф. Каптеревым, В.А. Сухомлинским, К.Д. Ушинским, Г.Н. Волковым [1 – 5].

В частности, П. Ф. Каптерев считал невозможность существования общечеловеческого, всенародного педагогического идеала так же, как нет общечеловеческого языка, религии и у каждого народа своя история развития, свое национальное искусство, хотя, несомненно, существуют одни и те же основы и задачи воспитания, имея в виду, что в основе каждого национального воспитательного идеала лежат общечеловеческие ценности.

В контексте данного подхода мы считаем, что представление народов о совершенстве личности закреплены именно в духовной культуре, понимаемой нами как деятельность, направленная на духовно-нравственное развитие человека и общества, а также представляет результаты этой деятельности. Обращение к духовной культуре возникает из потребности осмысления и использования ее ценностей в воспитании настоящего мужчины.

Так как духовная культура пронизывает все сферы жизнедеятельности человека, он усваивает ее через язык, воспитание, общение и деятельность. Нравственные представления о нравственном совершенстве личности осмысливаются и осваиваются традицией и воспитанием на протяжении всей жизни человека.

О проявлении нравственного идеала настоящего мужчины тюркских народов свидетельствуют памятники духовной культуры народов – Орхон-Енисейские рунические письмена (VII в), в которых создан объединенный образ совершенного правителя кочевых народов, благородного объединителя родов и племен, бесстрашного героя с добрым сердцем и добрым именем, сформировавшегося в сознании народов как идеал совершенного мужчины и как этнопедагогическое замечание предков. Об этом свидетельствует Большая надпись памятника Кюль-тегину:

Они были мудрыми каганам,
Они были мужественными каганам,
И их приказные, надо думать, тоже были мудры,
Надо думать, были мужественны [6, с. 42].

Приведенный пример ещё раз убеждает нас в том, что в живом слове народа слышится многовековое назидание. Пословицы и поговорки, как «педагогические миниатюры», играют назидательную функцию, хранят в себе проверенные тысячелетиями идеи воспитания. Так, например, в пословицах отец и конь всегда рядом, неразрывны: «ада чокта эш чок дег, аьды чокта бут чок дег» – без отца, как без друга, без коня, как без ног [7, С. 161].

Такие сравнения, как хартыгадан капшагай (ловкий, быстрый, как ястреб); эзир дег эрес (храбрый, удалой, как орёл); адыг дег мөге (сильный как медведь) дают нам возможность получить характеристику личности народного идеала – удалого, храброго, сильного мужчины.

Особо ярко нравственный идеал совершенного мужчины воплощен в семейных праздниках. Как отмечает М.Б.Кенин-Лопсан, новорожденному мальчику благословение было особым. Бабка, которая принимала ребенка, окунала его в теплый чай без молока с артышом – можжевельником, пеленала и укладывала в колыбель. Благословение мальчику произносит самый старший по возрасту мужчина – дядя со стороны матери:

Пусть будет у него коновязь из самого крепкого дерева,
Пусть будет у него самая хорошая лошадь,
Пусть он будет крепким,

Пусть он растёт сильнейшим борцом,
Пусть у него будет много родни,
Пусть у него будет много скота,
Пусть у него будет много друзей,
Пусть он будет добрым молодцем с доброй душой,
Пусть он, заведя старших, всегда уступает им дорогу,
Пусть он, заведя малышей, всегда ласкает их от сердца.

Это благословение говорит о том, что наши предки радовались рождению мальчика, от всей души желали ему крепкого здоровья, молились у его колыбели, чтобы он был честным, умным, достойным человеком, был добрым отцом своих детей, верным мужем жены [8, с. 114].

В благопожеланиях трехлетнему мальчику в семейный праздник подстригания родовых волос, который проводится и по сегодняшний день, старшие выражают мечту видеть его в будущем настоящим мужчиной «Эрниң эреси», богатым, славным, благородным, долголетним. Мы видим здесь воплощение идеи совершенства человеческой личности в народной педагогике тувинцев: «Пусть будет непобедимым в спорах, не знает поражения перед теми, кто имеет лопатки (имеется в виду в национальной борьбе «хуреш», пусть побеждает). Пусть будет много детей, пусть будет тьма скота. Пусть будет мудрым и умным. Пусть будет славным, пусть будет благородным, Пусть будет скромным и счастливым!».

Нравственные смыслы данного благопожелания свидетельствуют о преемственности поколений, которая обеспечивается воспитанием и выступает как фактор социального развития личности и духовного процветания народа. В сознательном стремлении родителей, рода к тому, чтобы дети жили лучше, постоянно присутствует забота о преемственности поколений.

Жизнь народа, его нравственные нормы нашли свое отражение в сказках и героических сказаниях. В героическом сказании «Алдай-Буучу» можно проследить жизнь героя-богатыря от рождения до возмужания. Отец, радуясь рождению сына, благословляет его: «Будь, мой сын, добрым молодцем, сильным и крепким мужчиной» [9, с. 147]. Все жизненные обряды, связанные с именованьем, снаряжением его воинскими доспехами и богатырской одеждой, отправлением за невестой и завоевание ее – все проникнуто мыслью народа о совершенном человеке – благонаравном, верном, мужественном воине-освободителе, хозяине своего слова и дела. Имя ему дает – девятилетнюю девятилетнюю старую женщину, воинские доспехи – отец, напутствует на дорогу мать, спасает от гибели жена. Здесь прослежена древнейшая межпоколенная связь, почтительное отношение к женщине, уважение к кормившей и взрастившей матери, ее жизнеутверждающая сила и верность и самоотверженность жены.

Заметим, что многие сказания называются по имени родоначальника, а главными героями являются его внук или сын. Так, Мөге Шагаан-Тоолай, именем которого названо сказание, упоминается в самом начале повествования, скоро и сын его, Мөге Баян-Далай, падает, сраженный врагами и центральным персонажем сказания является Кара-Когел – внук Мөге Шагаан-Тоолая.

С учетом вышесказанного, в героических сказаниях идеал настоящего мужчины тувинского народа «Эрниң эреси» имеет скот выше головы, имущество, выше плеч, мудрее из всех мудрых, сильнее всех сильных, непобедим ни в споре с красноречивым, ни в стрельбе из лука, нет у него ни предела для роста, ни души для смерти, он среди народа горд, для хозяина дорог – значит, трудолюбив, мудр, силен, красноречив, меток, бессмертен, добр.

На основе имеющихся источников по тувиноведению, рунической письменности (Орхоно-Енисейские памятники) в честь Кюльтегина и материалов устного народного творчества, полевых материалов, мы сделали попытку представить нравственный идеал совершенного человека в этических заповедях – нравственных правилах тувинского народа.

Осознавая, что необходимо представить систему народных представлений мужского воспитания, сделать его ясным и убедительным, чтобы можно было использовать в нравственном воспитании настоящего мужчины «Эрниң эреси», мы представили в виде программы, состоящей из правил, отраженных в древнейших наставлениях и поучениях, запретах и предписаниях.

1. Дорожи честью и добрым именем своим: «Арның бодавай, адың бода» – «Не думай о лице, думай об имени (о чести своей)».

2. Дорожи именем своего рода и родителей своих: «Төрелин билбеске – түрээр, төөгүзүн билбеске – төөрээр» – «Не забудь

знать род свой – в беду попадешь, историю – в заблуждение попадешь»; «Ие сөзүн ижип болбас, ада сөзүн ажырып болбас» – «Наказ отца запоминай, слово матери уважай».

3. Уважай старших. Не вступай в разговор первым. Предлагай свою помощь и участие в их делах. В старости будь опорой. Слушайся советов и не спорь со взрослым: «Улугну хундуле, уругну азыра» – «Старшего уважай, младшего воспитай».

4. Будь добр, вежлив и щедр: «Кижэ экизи хун, кижэ багы чылан» – «Добрый да щедрый солнцем сияет, злой человек змеей подползает»; «Эвилен кижиге чон ынак» – «Народ доброго любит»; «Эрги кидисте дамды чок, эвилен чанда чазыг чок» – «Старая кошма дождь не пропустит, (человек) с добрым нравом ошибки не допустит».

5. Будь верным своему слову, достигай намеченной цели: «Сөглээн сөс, керткен ыяш» – «Сказанное слово – что зарубка на дереве».

6. Соблюдай нормы приличия, следи за своим поведением: «Үзер буга мыйыс дөгээр, каржы кижэ чудуруун дөгээр» – «Бодливый бык рога выставляет, невежа кулаками размахивает».

7. Работай, а слава сама тебя найдет: «Кежээнниң мурнунда – хунду, чалгааның мурнунда – кочу» – «Трудолюбивому – почет, ленивому – насмешки».

8. Никогда не хвастайся: «Артык тенек аьдын мактаар, болбас тенек бодун мактаар» – «Хвастун хвалит коня, глупец хвалит себя»; «Бодунну богдуга дөмейлеве, эжини эникке бодава» – «Себя не мни святым, друга не считай щенком».

9. Не будь вспыльчив и груб: «Каржы кижиниң таныжы эвээш, каралыг кижиниң сагыжы амыравас» – «У грубого знакомых мало, у мнительного покоя нет»; «Хорадааш хову кежер эвес, аянгаш арт ажар эвес» – «Вспыльчивый степь не пройдет, сердитый перевал не осилит».

Настоящий мужчина – «Эрниң эреси» – добытчик, кормилец и хозяин – «Өг ээзи». Его авторитет непререкаем. Пословица «Аът өлүр – баглаажы артар, ада өлүр – оглу артар» – лошадь умрет – коновязь остается, отец умрет – сын остается – обязывала сына жить и быть достойным своего отца. Позорящий отца своего не достоин называться его сыном: «Үнмээн тал-биле төрүвээн кулун уктаар» – «у невыросшего тальника и неуродившегося жеребенка искать родословную» [7, с. 216]. Старики и сегодня не спрашивают у молодого человека имя, а спрашивают имя отца и деда, по которому судят о роде, из которого вышел человек. Чтобы оправдать имя своего отца и рода молодой человек должен быть не только смелым, но и великодушным, добрым, но твердым в принятии мужского решения.

Тувинцы, как и многие другие народы, возлагали на молодого человека высокую миссию – быть народным заступником, нести ответственность за судьбу своего рода, народа.

Чтобы подготовить юношу к защите родины, быть вежливым, честным, уважающим себя и других; создать условия для осознания им роли создателя домашнего очага, кормильца семьи, опоры и поддержки родных и близких; приобщить к традиционным видам хозяйствования в проводятся уроки народоведения для мальчиков «Эр чол» («Мужской путь»). Разработан учебник, насыщенный произведениями устного народного творчества и литературы тувинцев, народов Саяно-Алтайского нагорья, где прославляются толерантность, храбрость, честь и достоинство мужчин, знакомит учащихся с жизнью и творчеством известных мужчин Тувы (Чанчы-Хоо, Ш.Ч. Сат, И.У. Самбуу, С.К. Шойгу и др.). Именно через их пример формируется национальное достоинство, мужественность, которые служат фундаментом нравственного совершенствования личности. Это ответственность перед народом за доброе имя рода, отца, быть достойным сыном своего народа.

В ходе изучения курса «Мужской путь» ученик 7 класса должен понять, кто такой «Эрниң эреси» – настоящий мужчина, какой путь он должен пройти, размышляет над тем, что родиться на светлой земле мужчиной – большой дар и большая ответственность.

Источниками для дискуссии служат следующие наиздания предков:

«Мужчина берет от отца два жизнеутверждающего дара: жизнь и душу. Не забудь о мужской чести «Береги имя, данное отцом» – «Адаң адаан адын ськпа»;

для мужчины главное: «Нужна наука большая, душа – маленькая (добрая)» – «Эртемиң улуу херек, сеткилдиң бичези херек». Он думает о своих наследниках по отцу, «бережет честь с молоду»;

мужчина – добрый, добросердечный, не допускает жестокость, употребление алкоголя, не теряет мужского достоинства, гибкий и трудолюбивый «Нерасторопный мальчик не сможет даже прокормить себя»;

«Не знающий, как жить – ошибется, не принимающий советов – заблудится». Никогда не завидуй тем, кто сильнее тебя, развивай все больше разные способы борьбы, физические данные, будь собранным. «Завистник – многословен, завоеватель – непредсказуем», береги свою жизнь, не вдавайся в уныние, жизнь – самое дорогое, что есть у тебя, не завидуй, зависть – это человеческий порок. Для мужчины главное не его внешние данные и его сила, главное – его человечность. «Не хвастайся, что силен», «Сила орла – в его крыльях, сила мужчины – в его знании». «У бойкого мальчика глаза горящие». Заветная цель для борца: быть опорой родной земли, родителей и рода; везде и во все времена бережет женщину-мать, бабушку, сестру, своих близких; не допускает унижения девичьей чистоты, предельно внимателен к ним.

Приведенные наиздания предков являются программой для формирования настоящего мужчины.

Библиографический список

1. Вентцель К.Н. *Основные задачи нравственного воспитания*. Москва, 1896.
2. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*: Учебное пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
3. Каптерев П.Ф. *Избранные педагогические сочинения*. Москва, 1982
4. Сухомлинский. *Нравственный идеал молодого поколения*. Москва: Изд. АПН РСФСР – 1963.
5. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. Собрание сочинений. Москва, Ленинград, 1948; Т. 2: 69 – 167.
6. *Древние письмена*. Абакан: ООО «Книжное издательство «Бригантина».
7. Курбатский Г.Н. *Тувинцы в своем фольклоре*. Кызыл, 2001.
8. Кенин-Лопсан М.Б. *Традиционная культура тувинцев*. Кызыл, 2006.
9. Гребнев Л.В. О народности тувинского героического эпоса. *Ученые записки*. 1957; № V: 159 – 177.

References

1. Ventcel' K.N. *Osnovnye zadachi нравственного воспитания*. Moskva, 1896.
2. Volkov G.N. *Этнопедагогика*: Uchebnoe posobie dlya stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
3. Kapterev P.F. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva, 1982
4. Suhomlinskij. *Nravstvennyj ideal mladogo pokoleniya*. Moskva: Izd. APN RSFSR. – 1963.
5. Ushinskij K.D. O narodnosti v obschestvennom vospitanii. *Sobranie sochinenij*. Moskva, Leningrad, 1948; T. 2: 69 – 167.
6. *Drevnie pis'mena*. Abakan: ООО «Knizhnoe izdatel'stvo «Brigantina».
7. Kurbatskij G.N. *Tuvincy v svoem fol'klore*. Kyzyl, 2001.
8. Kenin-Lopsan M.B. *Tradicionnaya kul'tura tuvincev*. Kyzyl, 2006.
9. Grebnev L.V. O narodnosti tuvinskogo geroicheskogo `eposa. *Uchenye zapiski*. 1957; № V: 159 – 177.

Статья поступила в редакцию 26.03.2018

УДК 37

Pavlova S.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Gzhelsk, Russia), E-mail: sve862@yandex.ru

QUESTIONS OF MODERN PEDAGOGY. The work is dedicated to issues of modern pedagogy, the study of the state of modern education, which is an indicator of the quality of life of the society, the level of general recognition of public education in the world labor market. As part of the era of globalization, the desire for European integration is becoming an increasingly important issue of improving the quality of the Post-Soviet education system in European education, competitive level. The author concludes that studying the problem of reforming the Russian school, Russian education is based on the principles of consistency and standardization. By introducing a number of significant educational reforms, the Russian Federation does not remain aloof from these reforms.

Key words: modern education, era of globalization, European integration, educational reforms.

С.А. Павлова, канд. пед. наук, доц. каф. психологии и педагогики, Гжельский государственный университет, г. Гжельск, E-mail: sve862@yandex.ru

ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Данная работа посвящена вопросам современной педагогики, исследованию состояния современного образования, которое является показателем качества жизни общества, уровнем общего признания того или иного государственного образования на мировом рынке труда. В рамках эпохи глобализации, стремление к евроинтеграции становится все более актуальным вопросом о повышении качества качества постсоветской системы образования в европейское образование, конкурентоспособного уровня. Автор делает вывод о том, что изучая проблему реформирования российской школы, российское образование базируется на принципах системности и стандартизации. Внедряя ряд существенных образовательных реформ, Российская Федерация не остается в стороне от этих преобразований.

Ключевые слова: современное образование, эпоха глобализации, евроинтеграция, образовательные реформы.

Анализ последних исследований и публикаций показал, что развитие современного профессионального многоуровневого образования в Российской Федерации исследовали российские и

зарубежные ученые, а именно: М. Костинова, В. Кузнецова, Л. Казарин, П. Одинцов, В. Ямпольский и другие. В трудах В. Береки, Г. Бордовских, В. Козлова, В. Сенашенко большое внимание уде-

ляется вопросам разработки концептуальных основ подготовки магистров в вузах России. Анализ работ В. Болотова, В. Козырева, Н. Комиссарова, С. Гончаренко дало возможность выделить основные концепции, на которых базируется реформирование высшего образования. Исходя из исследований В. Балашова, Г. Лагунова, Ю. Старостина, Ю. Фролова, Ю. Шленова можно сделать вывод, что концептуальная основа профессиональной подготовки базируется на непрерывности и преемственности стадий образовательного процесса и образовательно-профессиональных программ [1 – 5 и др.].

И. Шишова, сосредоточивая свой научный поиск на изучении особенностей становления и тенденции развития образовательного пространства Российской Федерации определяет актуальным факт, что современная Россия активно ищет свое место в сложном, полном противоречий мире. В условиях глобализации мирового развития, острого экономического кризиса, сложных социальных и политических условий российское образование продолжает развиваться достаточно быстрыми темпами, чему способствует и развитие законодательства Российской Федерации. Законодательство Российской Федерации включает в себя Конституцию Российской Федерации, Федеральные законы и другие нормативные акты, принимаемые в соответствии с ними, а также законы и иные нормативные правовые акты субъектов Российской Федерации в области образования. Несмотря на полученные учеными результаты исследований, которые имеют неоспоримую теоретическую и практическую ценность, некоторые вопросы современных тенденций развития многоуровневого образования в РФ требуют систематизации и обобщения. Мировые интеграционные процессы, реагирования системы высшего образования на развитие наукоемких технологий во всех отраслях производства, нестабильная ситуация в сфере занятости населения, растущая конкуренция и уровень требований работодателей обусловили реформирование содержания и структуры высшего образования Российской Федерации практически во всех её сферах.

По концепции модернизации российского профессионального образования основная ее цель заключается в обеспечении разноуровневой и многопрофильной подготовки квалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, ответственных, таких, кто свободно владеет своей профессией и ориентируется в смежных отраслях деятельности, способен к постоянному профессиональному росту и самореализации.

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступа к качественному образованию, что соответствует требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [5, с. 11].

Реализация этой цели предполагает решение следующих приоритетных задач:

- обеспечение инновационного характера базового образования;
- модернизация институтов системы высшего образования как инструментов социального развития;
- создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки специалистов;
- формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей;
- участие в международных сравнительных исследованиях.

Острой проблемой высшей школы сегодня является организация процесса повышения квалификации населения с помощью системы непрерывного образования. Это, несомненно, способствует оптимизации профессионально-квалификационной структуры рабочей силы, повышает уровень ее конкурентоспособности. Примером тому является Гжельский государственный университет, где на базе университета создана система последилового образования, которая даёт возможность специалисту быть востребованным на рынке труда [6].

Система последилового образования создает условия получения образования на протяжении всей жизни с приобретением таких базовых компетенций, как: умение работать в коллективе, готовность совмещать деловую карьеру с продолжением обучения, способность самостоятельно обрабатывать полученную информацию, принимать ответственные решения и тому подобное.

По нашему мнению, изменения института образования в значительной степени имеют объективно обусловленный характер. Они существенно зависят от государственной политики в сфере образования, в частности, интеграции в международные образовательные структуры, государственных расходов на сферу образования, степени охвата населения общим и высшим образованием, численностью учебных заведений и качеством преподавания в них и т.п.

Библиографический список

1. Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века (в поисках практикоориентированных образовательных концепций)*. Москва, 1997.
2. Кванина В.В. *Гражданско-правовое регулирование отношений в сфере высшего профессионального образования*: монография. Москва, 2015.
3. *Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах*. Ответственный редактор Г.А. Ключарев. Москва, 2008.
4. Огурцов А.П., Платонов В.В. *Образы образования. Западная философия образования: XX век*. Санкт-Петербург, 2014.
5. Шишов С.Е. *Школа: мониторинг качества образования*. Москва, 2015.
6. Ягофаров Д.А. *Правовое регулирование системы образования*. Москва, 2014.

References

1. Gershunskij B.S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (v poiskah praktikoorientirovannyh obrazovatel'nyh koncepcij)*. Moskva, 1997.
2. Kvanina V.V. *Grazhdansko-pravovoe regulirovanie otnoshenij v sfere vysshego professional'nogo obrazovaniya*: monografiya. Moskva, 2015.
3. *Nepriyryvnoe obrazovanie v politicheskom i `ekonomicheskom kontekstah*. Otvetstvennyj redaktor G.A. Klyucharev. Moskva, 2008.
4. Ogurcov A.P., Platonov V.V. *Obrazy obrazovaniya. Zapadnaya filosofiya obrazovaniya: XX vek*. Sankt-Peterburg, 2014.
5. Shishov S.E. *Shkola: monitoring kachestva obrazovaniya*. Moskva, 2015.
6. Yagofarov D.A. *Pravovoe regulirovanie sistemy obrazovaniya*. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 27.03.18

УДК 796.07

Yudin D.S., postgraduate, Head of Department of Physical Education and Sports, Siberian Institute of Management, Branch of Russian Academy of National Economy and State Service under the President of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: yudin@siu.ranepa.ru

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF FIGHT OF SAMBO AND JUDO IN THE IMPLEMENTATION OF NEW DISCIPLINES AND DIRECTIONS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT FOR PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS IN A UNIVERSITY THAT IS NOT SPORT-ORIENTED. The article discusses new opportunities for the implementation of pedagogical potential of physical culture and sports through the introduction of modern and popular specialties and disciplines in the educational process, revealing the actual needs of students in self-expression and improving their physical activity, the desire to form a harmonious personality. The direction of combat sports, such as sambo and judo, has the richest range of methods and techniques in achieving the tasks of physical culture and sports that can help in discovering the true values of physical culture. It is connected with the fact that sambo wrestling is a type of single combat invented by trainers of Russia, and judo already within many decades is practiced in the countries of the Eurasian con-

tinent and is an Olympic sport. The new methods of assessing the general level of physical fitness of students indicate the possibility of eliminating shortcomings in physical development and activate the work of the main spheres of human consciousness (emotional, intellectual and volitional) increasing the competence of students in professional activities.

Key words: pedagogical potential, students of non-physical education university, elective courses in physical culture and sports, single combat, load test, universities, sambo, judo.

Д.С. Юдин, аспирант, зав. каф. физического воспитания и спорта Сибирского института управления – филиала РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: yudin@siu.ranepa.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ БОРЬБЫ САМБО И ДЗЮДО В РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ДИСЦИПЛИН И НАПРАВЛЕНИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА

В статье обсуждаются новые возможности реализации педагогического потенциала физической культуры и спорта через введение в образовательный процесс современных и востребованных специальностей и дисциплин, раскрывающих актуальные потребности студентов в самовыражении и совершенствовании своей физической активности, стремлении к формированию гармоничной личности. Наиболее богатым ассортиментом методов и приемов при достижении задач по физической культуре и спорту, способных помочь в открытии истинных ценностей физической культуры обладает направление спортивных единоборств, прежде всего, борьбы самбо и дзюдо. Это связано с тем, что борьба самбо – есть вид единоборств, рожденный тренерами России, а дзюдо уже в течении многих десятков лет практикуется в странах Евразийского континента и является Олимпийским видом спорта. Полученные новые способы оценки общего уровня физической подготовленности студентов, свидетельствуют о возможности устранения недостатков в физическом развитии и активируют работу основных сфер сознания человека (эмоциональную, интеллектуальную и волевую) повышая компетенции студентов в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогический потенциал, студенты нефизкультурных вузов, элективные курсы по физической культуре и спорту, единоборства, тестовые нагрузки, вузы, борьба самбо, дзюдо.

Известно, что единоборства – естественная деятельность, обусловленная природой потребности человека в борьбе за выживание (В. Леви, 1983). Именно борьба легко определяет физическую готовность растущего человека к эффективному противодействию жизненным невзгодам и выживанию в экстремальных условиях бытия [1]. Такие виды борьбы как самбо и дзюдо способны гармонично развивать организм и сознание человека на всех этапах цикла его индивидуальной жизни, а спортивные группы и секции, работающие по этому направлению, имеются во многих российских вузах [2].

Процесс физического воспитания студентов современно-го вуза с использованием педагогического потенциала единоборств, требует актуализации содержания их обучения, особенно в нефизкультурных вузах и может быть использован для интегральной оценки качества их здоровья на любом уровне индивидуального развития [3]. Применение новых форм и средств физического воспитания, учитывающих интересы и актуальные потребности студентов, могут существенно повысить и эффективность учебного процесса.

Широкое влияние единоборств в формировании личности студента, по данным современной педагогики, происходит посредством объединения физической деятельности мышечного каркаса тела и различных форм сознания личности с часто используемыми методами и приемами телесноориентированной педагогики. Фундаментом формирования этого союза является установление тесной связи суставно-мышечного каркаса человека с его эмоциональным мозгом, в котором любое движение мышц обязательно меняет деятельность как минимум, еще двух сфер индивидуального сознания – интеллектуальной и волевой, что благодаря систематическим тренировкам способствует повышению эффективности и качеству обучаемости студентов, повышает их компетенции при освоении будущей профессии [4].

Многолетний опыт практического применения различных видов и форм физической культуры и спорта в процессе обучения студентов показывает, что педагогический потенциал этой предметной дисциплины используется далеко не в полной степени. Это особенно хорошо видно на фоне специализации нефизкультурных вузов основам разнообразных видов единоборств, прежде всего, борьбы самбо и дзюдо. Педагогический состав, участвующий в подготовке команд единоборцев, давно обратил внимание на тот факт, что скоростно-силовая подготовка и сложная координация движений, носящая импульсный характер, ярко выявляют самые разные недостатки в физическом развитии спортсменов и помогают настроить учебно-тренировочный процесс, дополнив его новыми педагогическими методами и приемами.

Например, с введением в таком вузе, как Сибирский институт управления (СИУ), филиал РАНХ и ГС, новой специальности 38.05.01 «Экономическая безопасность» у кафедры физического воспитания и спорта появилась возможность к реализации педагогического потенциала спортивных единоборств через дисциплину «специальная подготовка». Кафедрой разработана рабочая программа по реализации вышеизложенной дисциплины, а также организована работа спортивных секций по борьбе самбо и дзюдо. Даже в начале своей реализации данная программа показала свою педагогическую значимость. Но, одновременно, она и выявила целый ряд проблем и противоречий в обеспечении усвоения студентами, практического материала при выборе направлений дисциплины «элективные курсы по физической культуре и спорту», в связи с использованием её для оценки уровня их общей физической подготовки с момента поступления их в СИУ – филиал РАНХиГС (обучение на 1-ом курсе).

Выявленные проблемы и противоречия в обучении студентов по дисциплине «специальная подготовка», привели к тому, что большая часть, проводимых практических занятий была посвящена: освоению студентами технических приёмов акробатики, упражнениям на гибкость и специальным скоростно-силовым упражнениям требующих хорошей координации движений.

Основой совершенствования тренировочного процесса, в описываемом случае, служили данные предварительного индивидуального тестирования общего уровня физической подготовки первокурсников к занятиям единоборствами. Главными показателями физической подготовленности студентов стали: сила, ловкость (координация движений), быстрота, гибкость, скорость и выносливость.

Тестовыми нагрузками для студентов (юноши и девушки), пришедшей в секции единоборств (борьба самбо и дзюдо), а также по дисциплине «специальная подготовка» были:

Оценка техники выполнения несложных танцевальных движений, где проверялось умение координировать движение частей тела и его гибкость.

Характер поведения в обычных, мало-профессиональных спортивных играх, где проводилась дополнительная оценка способности к координированным движениям, а также скоростные качества занимающихся, ловкость, быстрота движений.

Результат и характер движений при занятиях в 25-метровом бассейне, в условиях групповых соревнований, когда оценивалась общая выносливость, сила, скорость преодоления коротких водных дистанций.

Дополнительным тестом в оценке перечисленных выше качеств, имеющихся у начинающих спортсменов, стал вариант имитации технического элемента, встречающегося в каждом из

единоборств (проведение броска или простого акробатического движения, также используемого в борьбе самбо и дзюдо).

Подводя итоги проведённых тестовых заданий, отметим близость индивидуальных физических результатов и технического качества выполнения предъявленных нагрузочных тестов у большинства, участвующих в их выполнении. Небольшой процент отличий в характере выполнения нагрузочных тестов, по их мнению, несли в себе гендерный характер, обусловленный условиями прошлой, различной самостоятельной подготовкой будущих студентов в секциях спортивного совершенствования и в разном психологическом мотиве выбираемых ими элективных курсов по физической культуре и спорту, после поступления в СИУ – филиал РАНХиГС.

выполнение данного действия по ряду причин, связанных, с физической (силовой) неподготовленностью составила порядка 15% и оставляла желать лучшего. У юношей, напротив, общая картина практического выполнения броска на 85% оценивалась как достаточно уверенно и получало символ – «отлично», но вот сторона техники исполнения (имитация выполнения) этого действия выглядела «неудовлетворительно» у 80% и принималась с рядом, порой серьёзных замечаний по поводу плохой координации движений корпуса, верхних и нижних конечностей. Результаты индивидуального тестирования представлены на рисунке 2. Базой допущенных ими ошибок называлась отсутствие достаточной гибкости их тела и негармоничное развитие мышечного каркаса.



Рис. 1. Результаты тестовых испытаний (в %)

Примерами различий, индивидуальных результатов тестирования, могут служить следующие из них: например, при выполнении дополнительного тестирования у 90% девушек имитация технического элемента борьбы (бросок, акробатическое действие) определялась как «отличная», а вот практическое

Собранные на кафедре физического воспитания и спорта СИУ – филиала РАНХиГС материалы подтвердили выводы О.В. Долганова. (2006) о том, что 32% студентов до прихода в секцию борьбы никогда не занимались единоборствами, 47% из них отметили, что занятия физической культурой и традицион-

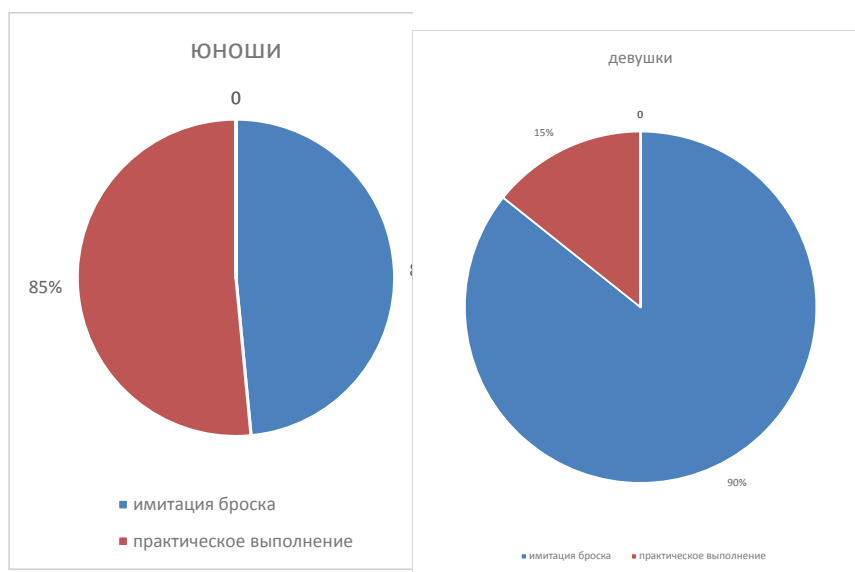


Рис. 2. Результаты индивидуального тестирования (в %)

ные направления спорта в школе, по их мнению, не вызвали у них большого интереса (но спортом занисаться хотели бы) и только 21% респондентов занимались в группах спортивного совершенствования по видам спорта. Этот вывод был сделан на основе опроса 120 человек, поступивших на обучение в Сибирский институт управления, из числа которых 45% были девушки и 55% юноши. Результаты опроса представлены на рисунке 3.

ского воспитания в нефизкультурных вузах. Единоборства позволяют как раскрыть, так и реализовать реальные и потенциальные творческие возможности студенческой молодежи, приобщая их к физкультурно-спортивной деятельности вуза и соблюдению принципов здорового образа жизни [6].

Направления по выбору дисциплины элективных курсы по физической культуре и спорту в нефизкультурном вузе

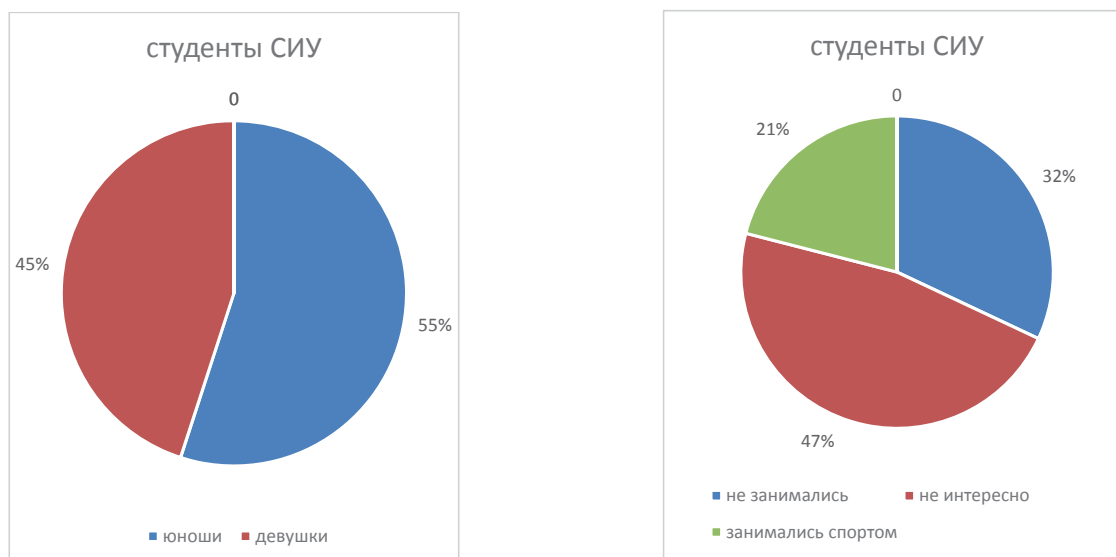


Рис. 3. Результаты опроса (в %)

Вышеизложенное исследование позволяет говорить о том, что даже начальное использование технических элементов единоборств (акробатика, броски) в нестандартном направлении, в привязке с нагрузочными тестами (танцевальные движения, спортивные игры, плавание), может быть простым и надежным способом в оценке общей физической подготовленности студентов нефизкультурного вуза. Исследование делает акцент, какая именно работа с физическими характеристиками студента может быстро гармонизировать существующие в нем природные соотношения мышечного каркаса тела, эмоционального мозга, интеллектуальной и волевой сфер сознания [5]. Все это в новом свете открывает возможности применения педагогического потенциала единоборств для повышения эффекта качества профессиональной компетенции специалистов, учащихся нефизкультурного вуза.

Полученные новые способы оценки общего уровня физической подготовленности студентов, свидетельствуют о том, что введение нового спортивного направления как единоборства, способно помочь в достижении больших успехов в решении задач обучения, воспитания и физического развития студентов по сравнению с традиционными подходами организации физиче-

существуют как отдельная учебная дисциплина и в своём практическом применении играет важнейшую роль в целостном развитии личности студента. Представленный фактический материал позволяет говорить о том, что существующие на сегодняшний день подходы к решению проблем развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях страны остаются привязанными к выбору традиционных видов спорта и не отражают полноты картины самореализации студентов в популярных среди молодежи видах спорта и направлений физических упражнений. Одна из главных задач кафедр физического воспитания и спорта в нефизкультурных вузах страны, реализовать и развить скрытые спортивно-массовые возможности в выборе направлений элективных курсов по физической культуре и спорту, актуализировав спортивные направления для истинных ценностей физической культуры и спорта, ее роли в успехе овладения специальностью, ради которой они обучаются в том или ином вузе. Практика оценки роли дисциплины «специальная подготовка» и направления единоборства показывает на важнейшую значимость этих учебных дисциплин для формирования у студентов будущих профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Леви В. *Нестандартный ребёнок*. Москва; 1983.
2. Троянов К.В. *Методика начальной подготовки по борьбе самбо в процессе физического воспитания студентов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
3. Долганов О.В. *Организация физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов в процессе занятий борьбой дзюдо*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тюмень, 2006.
4. Лубышева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью. *Теория и практика физической культуры*. 1997; 6: 10 – 15.
5. Чумаков Е.М. *Методика обучения борьбе самбо: методическое письмо*. Москва, 1957.
6. Спортивно-педагогическая адаптология борьбы самбо: методические рекомендации. С.В. Елисеев, В.Н. Селуянов, С.Е. Табаков. Москва: ЗАО фирма «ЛИКА», 2004.

References

1. Levi V. *Nestandartnyj rebenok*. Moskva; 1983.
2. Troyanov K.V. *Metodika nachal'noj podgotovki po bor'be sambo v processe fizicheskogo vospitaniya studentov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2002.
3. Dolganov O.V. *Organizaciya fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti studentov vuzov v processe zanyatij bor'boj dzyudo*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tyumen', 2006.
4. Lubysheva L.I. Sovremennyy cennostnyj potencial fizicheskoy kul'tury i sporta i puti ego osvoeniya obschestvom i lichnost'yu. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 1997; 6: 10 – 15.
5. Chumakov E.M. *Metodika obucheniya bor'be sambo: metodicheskoe pis'mo*. Moskva, 1957.
6. Sportivno-pedagogicheskaya adaptologiya bor'by sambo: metodicheskie rekomendacii. S.V. Eliseev, V.N. Seluyanov, S.E. Tabakov. Moskva: ZAO firma «LIKA», 2004.

Статья поступила в редакцию 05.04.18

УДК 314

Krivykh S.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: krivih71@yandex.ru

SOCIAL AND EDUCATIONAL CHARACTERISTICS AND NEEDS OF THE RETIRED PEOPLE. The analysis of a problem of aging population in Russia actualizes a problem of finding the ways to continue active life for the pensioners, to define modern forms, technologies and methods of supporting elderly people. One of the forms of support for the retired is believed by the author of the paper to be the stimulation of their additional education. The article studies educational problems of people of the retirement age and reveals their educational features and needs. The article analyzes the different life strategies of elderly people in Russian and foreign research works in terms of their social and educational needs.

Key words: retired people, social and educational needs and their specifics.

С.В. Кривых, д-р пед. наук, проф. каф. воспитания и социализации РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,
E-mail: krivih71@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПОТРЕБНОСТИ ПЕНСИОНЕРОВ

Анализ проблемы старения населения России актуализирует проблему поиска продолжения активной жизни пенсионеров, обоснования современных форм, технологий и методов поддержки людей старшего поколения. Одной из форм поддержки пенсионеров автор считает стимулирование их дополнительного образования. Статья посвящена образовательным проблемам людей пенсионного возраста, автором раскрываются их образовательные особенности и потребности. В статье анализируются различные жизненные стратегии пожилых людей, описанные отечественными и зарубежными авторами, с точки зрения их социально-образовательных потребностей.

Ключевые слова: пенсионеры, социально-образовательные потребности и особенности.

«Старение России» – новая социальная проблема, требующая поиска современных технологий, форм и методов поддержки старшего поколения, которая не может быть сведена только до повышения пенсий с учетом уровня инфляции. Прекращение или ограничение трудовой деятельности, смена образа жизни и ценностно-смысловых ориентаций (не говоря уже о возникновении социально-бытовых и финансовых затруднений в жизни) и затрудненная адаптация к новым социальным условиям жизни, – все это приводит к изменению социального статуса человека в старости, что необходимо учитывать на всех уровнях содействия его жизнедеятельности.

Одной из важных стратегий развития современного общества является образование на протяжении всей жизни. В связи с тем, что количество пенсионеров в России с каждым годом увеличивается на один миллион, обучение людей пенсионного возраста становится крайне актуальной проблемой. По прогнозам Федеральной службы государственной статистики, к 2020 году в России на 79 млн. трудоспособных граждан будет приходиться 36 млн. пенсионеров.

Определение возраста общества, возраста человека важно и при рассмотрении социально-демографических проблем. Исторически к вопросам периодизации подходили с различных подходов, это связано с условиями, в которых проживает человеческое общество. Низкий уровень развития цивилизации означает и низкий уровень медицины, степень развития сельского хозяйства и промышленности, что означает также и невысокую продолжительность жизни, вследствие этих условий различаются и подходы к возрастной периодизации.

В философской, демографической и психолого-педагогической литературе встречаются разные дефиниции, связанные с возрастом человека: «пенсионный возраст», «пожилой возраст», «третий возраст», «серебряный возраст», «социальный возраст», «социальная старость» и т. д. Сегодня в мировой науке нет четкой возрастной периодизации жизненного пути. Многими учеными понятие «третий возраст» отождествляется с пенсионным возрастом, однако, учитывая то, что в разных странах возрастные рамки пенсионного возраста ощутимо разнятся. Пенсионный возраст или «третий возраст» человека – особый период свободной, но еще активной жизнедеятельности, открывающейся с выходом человека на пенсию. В последнее время в некоторых работах зарубежных авторов можно встретить еще и «четвертый возраст» – возраст не очень активной, однако умудренной, благородной старости.

Социальный возраст тесно связан с календарным возрастом, так те или иные формальные социальные роли или статусы индивида определяются законодательством с учетом теоретически определяемой степени развития человеческого организма и психики и готовности его к выполнению определенных социальных ролей (среднеожидаемый вариант).

Социальная старость – социальный возраст людей, который может наступить и в сравнительно молодой период жизни человека. В настоящее время люди пенсионного возраста являются одной из самых многочисленных социальных групп населения на планете. Сегодня феномен социальной старости тесно связан с возрастом всего сообщества на планете.

Рассуждая о психологическом возрасте человека, Д.И. Фельдштейн определяет его как «сложное понятие, связанное с творческой продуктивностью, с кругом социальных ролей, пространством взаимоотношений, со степенью активности и значимости такой активности в реальной организации и развитии общества. Ведь старость – не просто итог, но логическое продолжение всей предшествующей жизни, когда человеком проверяется, насколько она была удачной, достойной» [1, с. 6]. Ученый подчеркивает, если задачи преодоления физической старости сложно решаемы (по крайней мере, сегодня), то вполне под силу улучшить человеческую жизнь, продлевая психологический возраст, развивая психологическую устойчивость к процессу старения, «эти возможности основаны, во-первых, на внутреннем саморазвитии, во-вторых, на укреплении гуманного отношения к старости – не снисхождению, а уважении и восхищении пожилыми людьми, сохраняющими энергию жизни, творчески реализующими её» [1, с. 9].

С.И. Змеев определил основную отличительную черту людей пенсионного возраста, которая следует за выходом на пенсию как обретение нового «я» [2]. Ведущей деятельностью людей пенсионного возраста становится поиск «самого себя в новом качестве», проба сил в новых видах деятельности (в домашнем хозяйстве, воспитании внуков, общественной деятельности, творчестве), ввиду большого количества свободного времени появляются новые хобби и увлечения. Появляется потребность осмыслить свою прежнюю жизнь, передать свой опыт подрастающему поколению, многие люди пенсионного возраста начинают писать мемуары, воспоминания. Люди пенсионного возраста часто стремятся подтвердить чувство собственной полезности обществу: «Пока я хоть что-то полезное делаю для окружающих, я существую и требую к себе уважения».

Рассматривая данную проблему в контексте геронтопсихологии, К.К. Платонов обращал внимание на «социальную жизненную перспективу» лиц пенсионного возраста, когда соотносил в структуре личности роль биологических и социальных детерминант, как факторов развития личности [3]. Среди них можно выделить следующие детерминанты, оказывающие влияние на социальную активность личности в пенсионном возрасте:

1. **Потребностно-мотивационная сфера личности.** Интересы, увлечения и мотивы, с которыми связано поведение человека в различные периоды его жизни. Активизация личностью реализации данной подструктуры раскрывает новые перспективы в жизненном пространстве и повышает уровень когнитивного

развития, является профилактическим фактором увядания психических функций.

2. *Характерологические свойства личности.* Преморбидные особенности характера, сформированные в связи с определенным видом профессиональной деятельности, находят свое проявление в дальнейшей социальной адаптации, или подвергаются изменениям под влиянием новой социальной ситуации развития в пенсионном возрасте. Коррекция характерологических свойств протекает более мягко при условии реализации скрытых увлечений, интересов и способностей личности, а также при освоении личностью новых видов деятельности, что способствует активизации познавательных интересов, формирует установки в рамках когнитивно-личностного развития.

3. *Критичность как характеристика ядра личности.* Самооценка личности в течение всей жизни человека играет особую роль, развивая и корректируя личностные установки и уровень притязаний в социально-ролевых достижениях. Однако изменения самооценки и критичности в целом в сторону повышения или понижения нередко обусловлено внешними факторами, то есть воздействием на человека различных стимулов, имеющих как положительное, так и негативное влияние. А поэтому «к выходу на пенсию» у многих людей характер самооценки, как сложившаяся детерминанта социальной активности, имеет статичную тенденцию, когда личностные мировоззрения и социальные установки получают новый импульс в реализации себя, как Человека. Сохранение «ядра личности» в аспекте критичности позволяет рассматривать данный критерий с позиций благоприятного прогноза дальнейшей социальной активности личности.

Сегодня очевидно, что границы старости раздвигаются и формируется, а где-то уже сформировалось мировоззрение, которое не рассматривает пенсионный возраст как период «дожития», а рассматривает этот период жизни и деятельности человека как период «счастливой старости». При этом встает множество вопросов для исследования «образ старости», «пожилой туризм», «социальное взаимодействие людей пенсионного возраста», «образование взрослых», «социальное отношение людей почтенного возраста в социуме», «использование богатейшего социально-поведенческого потенциала людей почтенного возраста в воспитании подрастающего поколения», «проблемы преждевременного старения».

В пенсионном возрасте люди ведут активный образ жизни: путешествуют по миру, ездят на выставки и концерты в другие города и другие страны, заводят разные хобби, их волнуют другие интересы. Люди пенсионного возраста посещают разнообразные курсы по истории искусства, музыки, собирают коллекции, изучают хореографию, аэробику, начинают осваивать новое ремесло и др.

Учитывая все это, цивилизованное общество признает как гуманистическую и культурную задачу современного общества – обеспечить достойную старость его членам, это выражается в организации достойного социального обеспечения и медицинского обслуживания, а также в создании условий для удовлетворения жизненных потребностей людей пенсионного возраста, их личностное социокультурное развитие.

В конце 19 века Отто Бисмарк провел так называемую границу работоспособности человека в 60-65 лет, однако сегодня стремительно меняется качество жизни, условия труда человека, не случайно сегодня большинство пенсионеров продолжают трудовую деятельность.

По прогнозам Центра изучения пенсионных реформ 15 млн. пенсионеров работают (35%). Примерно половина из них после выхода на пенсию работают на своем прежнем месте, т.е. заняты квалифицированным трудом, другая половина меняет вид деятельности. При этом люди пенсионного возраста не выбирают профессии низкоквалифицированного труда, а находят современные вакансии. «В условиях дефицита квалифицированных рабочих кадров и отсутствия достаточного притока молодежи на промышленные предприятия в регионах в последнее время активизировалась организация внутрифирменного профессионального обучения пенсионеров для продолжения трудовой деятельности на имеющихся, а также на вновь образуемых рабочих местах», – следует из доклада Министерства труда о социально-экономическом положении людей пенсионного возраста в России (<http://www.ageing-forum.org/ru/novaya-sistema-poddzhdki-lyudej-starshego-pokoleniya-postepenno-priobretay-zakonodatelnyj-fundament/>).

По данным Центра изучения пенсионных реформ, который исследовал причины смены работы после ухода на пенсию: 56%

не устроило прежнее место работы или условия труда; 87% опасались сокращения; 74% отметили низкий уровень зарплаты; 64% не удовлетворены отношениями в коллективе; лишь 17% обеспокоены непрестижностью работы.

Попытки определения времени старости связаны с выделением слоя группы людей пенсионного возраста, в социальном аспекте это группа, которой социально-ориентированное государство должно назначать пенсионные пособия. От того, какая периодизация будет принята в государстве, и будет определяться пенсионная политика, но наряду с пенсионными пособиями существует масса проблем людей пенсионного возраста, требующих их исследования.

Одна из актуальных проблем людей пенсионного возраста – это снижение состояния здоровья, когда ощутимы хронические болезни. Как показатели состояния здоровья психологи и медики широко используют самооценку и активную жизнедеятельность, которая имеет тенденцию к снижению и усиливается у лиц пенсионного возраста в силу хронических заболеваний, ухудшения слуха, зрения, наличия ортопедических проблем.

Существует и другая, не менее опасная проблема – одиночество людей, которое объясняется не только отсутствием родственников и близких друзей, но также и непониманием, безразличием со стороны социума к проблемам стариков. Некоторые пенсионеры, даже живя со своими детьми или другими родственниками, все равно испытывают одиночество из-за невнимания или просто игнорирования с их стороны. Но, несмотря на положение отверженных, они косвенно участвуют в семейном и социальном процессе.

Материальное положение – ещё одна проблема, которая соперничает своей значимостью со здоровьем. Люди старшего поколения часто встревожены собственным материальным положением, их тревожит уровень инфляции, высокая стоимость медицинских услуг и лекарств. Поэтому многие люди пенсионного возраста после выхода на пенсию продолжают трудиться. Также в большой степени на нормальное душевное состояние пенсионеров влияет фактор благополучия, устроенности собственных детей, внуков, что отражается на внутреннем спокойствии и комфорте людей пенсионного возраста.

Система социальной политики, построенной на концепции благосостояния, главной ценностью, высшим приоритетом признает занятость и благосостояние (самообеспечение) на её основе, актуализируя проблемы образования.

Пенсионный возраст еще недостаточно изучен, многое для науки остается неясным, отсутствуют системные знания о пенсионном возрасте с его образом жизни, об этом особом жизненном этапе человека в педагогике пишут не часто. При изучении вопроса построения образовательного процесса для людей пенсионного возраста мы столкнулись с тем, что пенсионеры очень отличаются друг от друга по различным критериям: психологическому, мотивационному, ценностно-смысловому, не говоря уже о медицинских показателях. Все это заставило нас обратиться к вопросу о типологии людей пенсионного возраста. Изучая литературу, мы встретились с попытками построения таких типологий по разным основаниям, однако почти все исследователи указывают на относительность этих типологий. Так, А.В. Толстых пишет о весьма насыщенном наборе качеств пенсионера, а также интенсивной динамике этих качеств в зависимости от обстоятельств и внешних факторов [4].

Л.И. Анцыферова [5] выделила два типа людей пенсионного возраста по уровню активности субъектов старения, по отношению к окружающему миру и к себе в нем, по уровню удовлетворенности качеством жизни. Автор выделила позитивные и негативные стереотипы старения.

Ф. Гизе предлагает три типа людей пенсионного возраста на основе собственного отношения к процессу старения: *оптимистичные* – отрицающие у себя любые признаки старости; *экстравертированные* – признающие старение, но находящие средства маскировать это; *интравертированные* – остро переживающие собственное старение, что ведет к социальному обособлению и одиночеству. Похоже некоторыми психологами выделяются три типа стариков: счастливые, несчастные, психопатологические.

Известный психолог И.С. Кон разработал свою типологию, которую назвал типологией старости, и выделил 4 типа: 1) *активная*, творческая старость, когда пенсионеры живут полной жизнью и не чувствуют себя ущербными; 2) *хорошая социальная и психологическая адаптация*, при этом деятельность пенсионеров направлена на обеспечение материального

благополучия, организацию досуга, самообразование; 3) *узконаправленное приложение сил и энергии* на семью, детей и внуков, однако удовлетворенность от жизни обычно ниже; 4) *смысл жизни – забота о собственном здоровье*, стимулирующая жизненную активность и дающая моральное удовлетворение. Ученый, кроме этих положительных, выделяет еще и отрицательные типы старости, связанные с одиночеством, разочарованием в жизни, потерей смысла жизни.

Д.Б. Бромлей [6] выделяет пять стратегий старения:

1) *конструктивная стратегия*, такие люди хорошо интегрированы в социум, находят свои прелести в пенсионном возрасте и пользуются всеми благами жизни;

2) *зависимая стратегия* имеет тенденции к зависимости от других людей, пенсионеры ждут эмоциональной, психологической, а порой и материальной поддержки от своих близких;

3) *оборонительная стратегия* – пессимистическое отношение к старости, зависть по отношению к молодым, стремятся держаться своей работы, быть независимыми во всем;

4) *враждебная стратегия* – подозрительность, замкнутость, порой агрессивность к окружающим и ко всему обществу;

5) *самоненавидящая стратегия*, в этом случае агрессия субъекта направлена на самого себя, люди пенсионного возраста критикуют собственную жизнь, становятся пассивными и часто впадают в депрессию.

Для нас важным основанием в построении типологии людей пенсионного возраста явился образовательный аспект и связанные с ним изменения личностных качеств, отношений к функциональным и профессиональным знаниям, мотивационных установок на их приобретение и т. д. Нами разработан социально-образовательный портрет людей пенсионного возраста определяется социально-значимой деятельностью пенсионера в новой жизненной ситуации, существенными являются проявления следующих типологических признаков – ценностно-смысловой, потребностно-мотивационный и содержательно-образовательный, интегрирующих их личностно-социальное развитие, профессиональные знания, витатенный опыт [7, с. 14]. Социально значимая деятельность пенсионера является проявлением возрастных изменений и возможностей кризиса, изменения

ценностно-смысловой сферы, необходимости социальной адаптации, обуславливающая требования к дополнительному образованию как фактору социально-личностного самоопределения людей пенсионного возраста.

В социально-образовательном портрете пенсионера мы выделили инвариантное ядро: возрастной кризис, обусловленный состоянием здоровья, снижением жизненного тонуса, понижением конкурентоспособности и востребованности; изменения ценностно-смысловой сферы, вызванные переосмыслением ценностей, изменением отношения к себе и к окружающему миру, поиском новых смыслов жизни, путей реализации собственной активности; необходимость социальной адаптации, выражающаяся чувством растерянности, потерей самоуважения, чувством беспомощности и вины, снижением социальной активности. Вариативная часть объединяет социально-статусный, ценностно-смысловой, потребностно-мотивационный и содержательно-образовательный компоненты, интегрирующие их личностно-социальное развитие, профессиональные знания, витатенный опыт, – всё это обуславливает требования к процессу дополнительного образования, который должен строиться с учетом социально-педагогических и психолого-возрастных особенностей.

Одной из важных стратегий развития современного общества является образование на протяжении всей жизни. В связи с тем, что количество пенсионеров в России с каждым годом увеличивается на один миллион, обучение людей пенсионного возраста становится крайне актуальной проблемой.

Сложившаяся ситуация подчеркивает необходимость выработки и реализации новых подходов как в социально-педагогической работе с людьми старшего возраста, позволяющих реализовать их богатый внутренний потенциал, стремление преодолеть барьеры одиночества, дефицита душевного тепла и общения, так и в дополнительном образовании людей пенсионного возраста. При обучении этой категории людей важно учитывать их возрастные особенности в построении образовательного процесса. Для успеха в решении этой проблемы необходимо как желание в самореализации людей пенсионного возраста, так и создание условий со стороны всех заинтересованных социальных партнеров.

Библиографический список

1. Фельдштейн Д.И. Человек в современном мире – тенденции и потенциальные возможности развития. *Образование и наука*. 2008; 3 (51): 3 – 11.
2. Змеев С.И. *Андрогогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых*. Москва: ПЕР СЭ, 2007.
3. Платонов К.К. *Структура и развитие личности*. Москва: Наука, 1986.
4. Толстых А.В. *На старости лет. Психология старости*. Самара: Изд. дом БАХРАХ-М, 2004: 4 – 34.
5. Анцыферова Л.И. Психология старости; особенности развития личности в период поздней зрелости. *Психологический журнал*. 2001; 3: 32 – 42.
6. Bromley D. Human Aging. *An Introduction to Gerontology*. Harmondsworth: Penguin, 1988.
7. Степанова М.В. *Дополнительное образование людей пенсионного возраста как фактор их социально-личностного самоопределения*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2017.

References

1. Fel'dshteyn D.I. Chelovek v sovremennom mire – tendencii i potencial'nye vozmozhnosti razvitiya. *Obrazovanie i nauka*. 2008; 3 (51): 3 – 11.
2. Zmeev S.I. *Andragogika: osnovy teorii, istorii i tehnologii obucheniya vzroslykh*. Moskva: PER S'E, 2007.
3. Platonov K.K. *Struktura i razvitie lichnosti*. Moskva: Nauka, 1986.
4. Tolstykh A.V. *Na starosti let. Psihologiya starosti*. Samara: Izd. dom BAHRAH-M, 2004: 4 – 34.
5. Ancyferova L.I. Psihologiya starosti; osobennosti razvitiya lichnosti v period pozdnej vzroslosti. *Psihologicheskij zhurnal*. 2001; 3: 32 – 42.
6. Bromley D. Human Aging. *An Introduction to Gerontology*. Harmondsworth: Penguin, 1988.
7. Stepanova M.V. *Dopolnitel'noe obrazovanie lyudej pensionnogo vozrasta kak faktor ih social'no-lichnostnogo samoopredeleniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Velikij Novgorod, 2017.

Статья поступила в редакцию 12.04.18

УДК 378

Petronuk I.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute for Continuing Adult Education (St. Petersburg, Russia),
E-mail: pis25@mail.ru

THE ROLE OF SOCIALIZATION IN PROFESSIONAL STATEMENT OF THE YOUTH. The study reveals the psychological and pedagogical basics of the process of socialization of the youth in the period of their professional self-determination. The author considers general or similar characteristics of human socialization in the modern world, its definite features in the youth society. The researcher justifies the necessity of using the technology of pedagogical support for students accompanying their professional development and using socialization as a necessary means of maintaining social equilibrium and regulating social roles in the process of development of a human.

Key words: socialization, youth, professional self-determination, value relationships, pedagogical support.

И.С. Петронюк, канд. пед. наук, доц., Институт непрерывного образования взрослых, г. Санкт-Петербург,
E-mail: pis25@mail.ru

РОЛЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЮНОШЕСТВА

В статье раскрываются психолого-педагогическая сущность процесса социализации юношества в период профессионального самоопределения. Автор рассматривает общие или сходные характеристики социализации человека в современном мире, её явные особенности в молодёжном обществе. Приводит обоснование необходимости использования технологии педагогической поддержки учащихся при сопровождении их профессионального становления и использования социализации как необходимого средства поддержания социального равновесия и регулирования социальных ролей в процессе становления и развития человека.

Ключевые слова: социализация, юношество, профессиональное самоопределение, ценностные отношения, педагогическая поддержка.

Динамика экономических и политических преобразований в стране отражается на процессе социализации студентов профессиональных колледжей, их социально-профессиональном становлении. При всей многогранности проблемы оптимизации процесса социализации личности центром осмысления реальности и перспективных направлений развития нашего общества становится образование. В современных условиях все более актуализируется роль культурно-гуманистической функции образования, которая заключается не только в обеспечении воспроизводства культуры, но и в становлении индивида как человека культуры, определяющей его успешное развитие, качество личностного, гражданского и экономического существования, выбора достойного человека образа жизни.

Основная задача современного образования уже не сводится только к передаче культурного опыта в виде логически завершенной системы знаний и формированию у учащихся научной картины мира. Сегодня образование – субъект преобразования социума и порождения новых форм социальной жизни. В новых социально-экономических условиях учебные заведения системы среднего профессионального образования всемерно учитывают требования быстро меняющейся социокультурной ситуации. Направления и содержание подготовки современного конкурентоспособного специалиста обусловлены степенью соответствия профессиональной образовательной системы актуальным и перспективным потребностям развития страны, запросам личности, общества и государства. Растущие информационные потоки, интеллектуализация труда, высокотехнологичные производства требуют людей, обладающих не узкой специализацией, а специалистов с фундаментальным уровнем образованности, широким культурным кругозором. В этой связи важно определение качеств личности, определяющие её профессиональную и социальную компетентность. Анализ существующей практики профессиональной подготовки в системе среднего профессионального образования показывает, что по-прежнему основной акцент делается на формировании у студентов знаний, умений и навыков. Значительно меньшее внимание уделяется вопросам социализации студентов, формированию ими своего индивидуального образа жизни, развитию ключевых компетенций (способность к системному мышлению, умение разрешать проблемы, креативность, готовность к позитивному взаимодействию и сотрудничеству, устойчивое стремление к постоянному самосовершенствованию и т. д.).

Проблема социализации учащейся молодёжи является одним из приоритетных направлений современных социологических, философских, социально-психологических, социально-педагогических исследований. Исследования показывают, что социализация происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми социальными условиями [1]. В рамках настоящего исследования нам представляется целесообразным рассматривать педагогический процесс с образовательных позиций, поскольку в любом образовательном учреждении решаются, прежде всего, образовательные задачи.

Несмотря на то, что образовательный процесс как фактор социализации личности подробно описан и проанализирован в современной педагогической теории, существует ряд противоречий, осложняющих реализацию его социализирующего потенциала в образовательных учреждениях. С позиций проводимого нами анализа наиболее значимыми являются противоречия между осознанием роли образовательного процесса колледжа как фактора социализации и невыеявленностью его социально-педагогических возможностей и характеристик, обеспечивающих успешную социализацию студентов.

Социализация – двусторонний процесс усвоения социального опыта и активного воспроизведения системы социальных связей, обогащения опытом и самореализации. В процессе социального становления личности происходит становление его ценностных отношений. Основываясь на субъект-субъектном подходе социализацию можно трактовать как развитие и самозменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. Сущность социализации состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества. Приспособление (социальная адаптация) – процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды (Ж. Пиаже, Р. Мертон). Адаптация предполагает согласование требований и ожиданий социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением; согласование самооценок и притязания человека с его возможностями и с реалиями социальной среды. Таким образом, адаптация – это процесс и результат становления индивида социальным существом. Обособление – процесс автономизации человека в обществе. Результат этого процесса – потребность человека иметь собственные взгляды и наличие таковых (ценностная автономия), потребность иметь собственные привязанности (эмоциональная автономия), потребность самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы, способность противостоять тем жизненным ситуациям, которые мешают его самоизменению, самоопределению, самореализации, самоутверждению (поведенческая автономия). Таким образом, обособление – это процесс и результат становления человеческой индивидуальности. В процессе социализации заложен внутренний, до конца не разрешимый конфликт между мерой адаптации человека в обществе и степенью обособления его в обществе. Другими словами, эффективная социализация предполагает определенный баланс адаптации и обособления.

Особенности социализации на различных этапах жизни человека коррелируют с возрастной периодизацией. Процесс социализации можно условно разделить на несколько этапов. Стадия адаптации соответствует подростковому возрасту. На этой стадии происходит не критическое усвоение социального опыта, главным механизмом социализации является подражание. С появлением желания выделить себя среди других наступает стадия идентификации. Затем следует стадия интеграции, вхождения в жизнь общества, которая может проходить либо благополучно, либо неблагополучно. На трудовой стадии происходит воспроизведение социального опыта, воздействие на среду. На после трудовой стадии происходит передача социального опыта новым поколениям [2].

Выделяют пять основных факторов социализации: биологическая наследственность, физическое окружение, социальное окружение, групповой опыт, индивидуальный опыт.

Выбор модели социализации определяется ценностями общества. Процесс социализации человека продолжается всю его жизнь, но особо интенсивно он протекает в молодые годы. Именно в этот период закладывается фундамент личности. От этого во многом зависит реализация человеком своих задатков, способностей, возможностей. Каждое общество вырабатывает набор позитивных и негативных формальных и неформальных санкций – способов внушения и убеждения, предписаний и запретов, мер принуждения и давления вплоть до применения физического насилия, способов выражения признания, отличия, наград. С их помощью поведение человека и целых групп людей приводится в соответствие с принятыми в данной культуре образцами, нормами, ценностями.

К психологическим и социально-психологическим механизмам социализации относятся экзистенциальный нажим (овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения, обязательных в процессе взаимодействия со значимыми лицами), подражание (следование какому-либо примеру, образцу), идентификация (процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом).

В целом процесс социализации условно можно представить как совокупность четырех составляющих: стихийной социализации человека во взаимодействии и под влиянием объективных обстоятельств жизни общества, содержание, характер и результаты которой определяются социально-экономическими и социокультурными реалиями; относительно направляемой социализации, когда государство предпринимает определенные экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, которые объективно влияют на изменение возможностей и характера развития, на жизненный путь тех или иных социально-профессиональных, этнокультурных и возрастных групп (определяя обязательный минимум образования, возраст его начала, сроки службы в армии и т.д.); относительно социально контролируемой социализации (воспитания) – планомерного создания обществом и государством правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека; более или менее сознательного самоизменения человека, имеющего просоциальный, асоциальный или антисоциальный вектор (самостроительства, самосовершенствования, саморазрушения), в соответствии с индивидуальными ресурсами и в соответствии или вопреки объективным условиям жизни.

Студенчество – отдельная социокультурная группа, особенности которой обусловлены соответствующим общественным положением личности: новый социальный статус, многообразие социальных ролей и связанных с ними определенных прав и обязанностей, обеспечивающих приобретение профессионально значимых характеристик личности. Период студенчества – это особая стадия социализации, осуществляемая в процессе профессиональной подготовки, характеризующаяся расширением диапазона социальных знаний, норм и способов социального взаимодействия, накоплением социального опыта, профессиональных навыков и умений.

Воспитание в период обучения в колледже – существенный этап социализации личности. Можно выделить следующие особенности социализации студенческой молодежи: процесс социализации личности студентов включает процессы адаптации и профессионализации. Существует возможность расширения жизненного пространства личности (круга общения, разносторонность социальных связей и отношений, накопление диапазона социальных знаний, норм и способов социального взаимодействия) и спектра социальных ролей. Колледж и молодежные организации создают условия для полноценного вхождения индивида в многогранную жизнедеятельность социума.

Особые условия и возможности для социализации личности студентов колледжа заложены в микросреде, окружающей человека вне официальных, государственно учрежденных, институтов воспитания – социокультурная среда по месту учебы. Социокультурная среда по месту учебы характеризуется отсутствием жестких (формализованных) структур, преобладанием неформальной, нерегламентированной структуры, свободой входа и выхода из нее на добровольных началах, выбора видов и характера деятельности; широким диапазоном и многообразием форм общения, сложной-многоуровневой системой контактов, взаимоотношений с родителями, с другими взрослыми, со сверстниками. Пространство в социокультурной среде по месту учебы включает студентов в определенные социальные отношения, в том числе студенческую общность; способствует реализации на различных этапах подготовки потребностей в общении, познании окружающей действительности, в самоутверждении, самоопределении, развитии творческих начал, в профессиональном становлении. Необходимо учесть, что это пространство постоянно открыто для негативных влияний, ему свойственны стихийность, противоречивость, обилие неожиданных, непредсказуемых ситуаций. Преодоление этих влияний возможно в условиях молодежной общественной организации.

Воспитательная деятельность молодежных организаций создает среду формирования и проявления активности личности студентов, гармонизируя их взаимоотношения, путем накопления опыта выполнения разнообразных социальных ролей и навыков позитивного общественного поведения.

Молодежные организации представляют собой коллективы студентов, объединяющих их в соответствии с индивидуальными потребностями, склонностями, интересами и способностями. Молодежные организации являются самостоятельными, самоуправляющимися объединениями студентов [4]. Мы согласны с исследователями, которые определяют молодежные организации как коммунарные с общими интересами, совместной деятельностью [3].

Феномен воспитательной деятельности молодежных организаций проявляется в особо благоприятных возможностях максимальной реализации возрастных и индивидуальных особенностей и способностей студентов; активном, позитивно-деятельном практическом участии студентов в работе органов самоуправления в молодежном коллективе; предметно-практическом и преобразующем характере деятельности в той или иной молодежной организации; самостоятельной постановке цели и четко осознанном представлении о результатах этой деятельности; отсутствии прямого принуждения со стороны преподавателей и руководителей, официальных воспитательных структур; преобладании межличностного общения.

Комплексы воспитательной деятельности молодежных организаций имеют важный признак – наличие культурно-досуговой, общественно полезной направленности деятельности. Социализация личности студентов в системе воспитательной деятельности молодежной организации является важнейшим способом эффективного профессионального самоопределения, саморазвития человека, определяющим его созидательную сущность.

Система воспитательной деятельности студенческих организаций обеспечивает активную субъектную позицию самой личности студента, юношеских объединений, групп, коллективов в молодежных организациях; педагогическую направленность инфраструктуры молодежных организаций не только на студентов, но и на их ближайшее окружение (прежде всего в группе), на их отношения, формирует разновозрастные семейно-соседские профессиональные общности; адекватность содержания, форм и методов воспитательного воздействия возрастным и индивидуальным особенностям студентов, специфике социальной ситуации развития личности в этой среде и своеобразию её социально-психологической позиции; реализацию социально-педагогической помощи неадаптированным студентам; благоприятные условия для демократического управления социализацией.

Основное назначение среднего специального учебного заведения – подготовка специалистов. Социализация – необходимое средство поддержания социального равновесия и регулирования социальных ролей, которое используется в процессе становления и развития человека [5]. Учёными определены основные агенты социализации. Ими являются семья, система образования и воспитания, объекты культуры, круг личного и коллективного общения, средства массовой информации, общественные формирования, трудовые коллективы, деловая среда, государственные учреждения, местные сообщества и их органы самоуправления, другие институты гражданского общества. Колледж как важный агент профессиональной социализации заинтересован в том, чтобы среди абитуриентов было как можно больше осознанно избравших профиль профессиональной подготовки, способных после окончания учебного заведения продемонстрировать достаточный уровень профессиональных и социальных компетенций, обеспечивающий конкурентоспособность на рынке труда. На процесс социализации влияет среда, новые ценности социального бытия, информационные потоки. Учебное заведение способно регулировать процесс социализации студентов путем налаженной системы работы, если воспитание как целенаправленный процесс социализации личности, является неотъемлемым составляющим единого образовательного процесса. Оно должно основываться на понимании единства личностной и культурологической основ. Содействие полноценному развитию личности в неповторимости её облика осуществляться посредством приобщения к культуре социального бытия во всех её проявлениях: нравственной, гражданской, профессиональной, семейной [6]. Успешность обучения студентов в колледже во многом определяется реальными условиями их жизнедеятельности, характером возникающих в процессе учебы проблем и возможностями их разрешения со стороны администрации, преподавателей, а также формирующихся в настоящее время служб социальных педагогов и психологов. Для правильного определения стратегии воспитательного воздействия педагогические работники

колледжа должны четко представлять спектр тех актуальных проблем, которые имеют место в студенческой среде. Традиционно социализация студентов имеет направления в соответствии с учебной и внеучебной деятельностью.

Итак, анализ психолого-педагогической литературы позволяет дать определение понятию «социализация». Это процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических уста-

новок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе. Теоретическое понимание проблемы социализации студентов в современных условиях, описание её содержания, направлений, педагогических условий разрешают систематизировать работу педагогического коллектива по социализации студентов колледжа, использовать технологию педагогической поддержки.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. *Социальное познание: проблемы и перспективы*. Москва: МОДЭК, 2012.
2. Божович Л.И. *Проблемы формирования личности*. Москва: МПСИ, 2010.
3. Волков Ю.Г. и др. *Социология молодежи*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011.
4. Добрынина В.И. и др. *Молодёжь России: три жизненные ситуации*. Москва: ИНИОН РАН, 2013.
5. Мудрик А.В. *Социализация человека*. Москва: Академия, 2014.
6. Кривых С.В. Социальная компетенция как личностное свойство и характеристика социальной адаптированности человека. *АКАДЕМИЯ профессионального образования*. 2017; 5: 3 – 10.

References

1. Andreeva G.M. *Social'noe poznanie: problemy i perspektivy*. Moskva: MOD'EK, 2012.
2. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti*. Moskva: MPSI, 2010.
3. Volkov Yu.G. i dr. *Sociologiya molodezhi*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2011.
4. Dobrynina V.I. i dr. *Molodezh' Rossii: tri zhiznennye situacii*. Moskva: INION RAN, 2013.
5. Mudrik A.V. *Socializaciya cheloveka*. Moskva: Akademiya, 2014.
6. Kriyuh S.V. Social'naya kompetenciya kak lichnostnoe svojstvo i harakteristika social'noj adaptirovannosti cheloveka. *AKADEMIYA professional'nogo obrazovaniya*. 2017; 5: 3 – 10.

Статья поступила в редакцию 27.03.18

УДК 378

Rakitskiy A.V., adjunct, Saint-Petersburg Military Institute of National Guard Troops of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: ivanrakitskiy1985@mail.ru

PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF USE CULTURAL ENTERTAINING TECHNOLOGIES IN TEACHING PATRIOTISM TO STUDENTS OF UNIVERSITIES OF NATIONAL GUARD TROOPS. In the article the author refers to the works of scientists to reveal a concept of "culture centric technologies". Culture centric technologies have a great effect in patriotic education in general, and the education of cadets of higher educational institutions of the national guards, in particular. On the basis of the analysis of pedagogical research the author gives a concept and reveals pedagogical possibilities of culture centric technologies in the process of patriotic education: introduction to the global and national cultural values-cultural self-identification; education of spiritual beginnings and moral qualities of the person, formation of the world outlook, national consciousness, love and fidelity to the motherland; focus on cultural ideals and norms of behavior, cultural socialization of the person initiating self-actualization, self-realization and self-development; formation of social activity, civil position, responsibility for the fate of relatives and homeland, readiness to protect it. All these aspects affect patriotic consciousness of a person.

Key words: patriotic education, culture centric technologies, cadets of military higher education institutions of national guard troops.

A.V. Rakitskiy, адъюнкт ФГКБОУ ВО «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии России», г. Санкт-Петербург, E-mail: ivanrakitskiy1985@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КУЛЬТУРОЦЕНТРИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЗМА КУРСАНТОВ ВУЗОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

В статье автор обращается к трудам ученых, чтобы раскрыть понятие «культуроцентрированные технологии». Культуроцентрированные технологии обладают большим эффектом в патриотическом воспитании вообще, и воспитании курсантов вузов войск национальной гвардии, в частности. На основании анализа массива педагогической литературы автором дается понятие и выявляет педагогические возможности культуросцентрированных технологий в процессе воспитания патриотизма: приобщение к общемировым и национальным культурным ценностям – культурная самоидентификация; воспитание духовных начал и нравственных качеств личности, становление миропонимания, национального самосознания, любви и верности Отчизне; нацеленность на культурные идеалы и нормы поведения, культурную социализацию личности, инициирующие самоактуализацию, самореализацию и саморазвитие; формирование социальной активности, гражданской позиции, ответственности за судьбы близких и Родины, готовности её защищать, все то, что составляет патриотического сознание личности.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, культуросцентрированные технологии, курсанты военных вузов войск национальной гвардии.

Сегодня под термином «технология» понимают широкий феномен, в том числе социальный, распространяя его в такие сферы как общество (социальные технологии), образование (педагогические технологии), кибернетика (информационные технологии), телевидение (телекоммуникационные технологии), природа (экологические технологии), политика (политические технологии), религия (религиозные технологии), культура (культуроцентрированные технологии).

Вопросам применения педагогических технологий в практике уделяется в последнее время огромное внимание. В педаго-

гической литературе приводятся различные подходы к пониманию педагогических технологий, о чем в своей работе отмечает Н.Н. Суртаева: «О гуманитарных технологиях, в том числе и педагогических, в последнее время сказано немало. К сожалению, на практике образования возможности их применения остаются далеко не реализованными» [1, с. 6].

Говоря о патриотическом воспитании, необходимо говорить о воспитательных технологиях. Известный педагог Н.Е. Щуркова воспитательной технологией называет «...компонент педагогического мастерства, представляющий собой научно обоснован-

ванный профессиональный выбор операционного воздействия педагога на ребенка в контексте его взаимодействия с миром с целью формирования у него отношений к этому миру, гармонично сочетающих свободу личностного проявления и социокультурную норму...» [2].

Некоторые авторы видят в воспитательных технологиях «одно из средств воспитания, систему научно обоснованных приемов и методик, способствующих установлению таких отношений между субъектами процесса, при которых в непосредственном контакте достигается поставленная цель – приобретение воспитуемых к общечеловеческим культурным ценностям» [3].

Впервые обратился к культуре в образовании Ф.А. Дистервег, который выдвигал принцип культуросообразности в образовании: «В обучении и воспитании необходимо принимать во внимание условия ... современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика» [4].

На современном этапе более двух десятков лет активно реализуются гуманистическая парадигма образования, в её контексте рассматривается культурологический подход к содержанию образования, что заставляет обратиться к феномену культуры, которая обуславливает появление в педагогике культуроцентрированных технологий. Прилагательное «культуроцентрированное» встречается во многих педагогических работах, приведем примеры.

О.Н. Птицына предлагает культуроцентрированную систему воспитательной работы, целью которой автор видит в формировании «культуры жизненного самоопределения», в результате которого у обучающегося формируется мировоззренческая культура в сочетании с широким кругозором, эрудицией, культурой социального взаимодействия, что способствует высокому уровню развития субъектности личности. Токарев С.Н. в содержании культурологического образования выделяет «опыт осуществления культуроцентрированных способов деятельности». И.А. Петренко в диссертации выделяет во всем многообразии социальных технологий особую группу «культуроцентрированных технологий в сфере образования». Е.Б. Плотникова [5] в учебном пособии выделяет целую главу «Педагогические технологии воспитывающего обучения», в которой во втором параграфе описывается культуроцентрированная технология обучения. По мнению автора, к данной технологии воспитывающего обучения относится педагогическая технология, обращенная к богатствам и возможностям культуры в формировании личности обучающегося. Автор одним из средств воспитания выделяет «интерактивную среду культуры», которая используется культуроцентрированной технологией обучения.

И.И. Алпатский данные технологии называет «культуроохранными технологиями», представляя их открытой, самоорганизующейся системой, способствующей самопознанию, рефлексии, обогащению, преобразованию, изменению собственного багажа знаний обучающихся [6]. При реализации культуроцентрированных технологий ученый выделил направления деятельности: познавательно-поисковой, информационно-просветительной, культурно-пропагандистской, краеведческо-туристской, культурно-оздоровительной, творческо-созидательной и др., а также формы их реализации в виде: тематических вечеров, праздников, торжественных встреч, досуговых объединений, фестивалей, исполнение ритуалов, социокультурных акций, флэш-мобов, экскурсий-походов и т. д.

А.Б. Этуев в своей статье включает в данную группу технологий «технологии диалога культур» [7], в основу которой положены идеи М.М. Бахтина о культуре как диалоге, ученый выделяет внутриличностный диалог в качестве противоречия сознания и эмоций, межличностный диалог в качестве диалога культурных смыслов.

По мнению многих авторов культуроцентрированные технологии входят в структуру педагогических технологий, в контекст технологий воспитания, технологий социализации. Культуроцентрированную технологию некоторые авторы представляют как воспитывающий механизм, который представляет собой формирование у личности представлений о собственной принадлежности к одной из культур своего этноса, страны, что представляет собой культурное самоопределение человека средствами «культурного научения и социальной идентификации».

Как отмечает С.В. Кривых [8], воспитание должно способствовать «интериоризации культурных предписаний, сочетая внутренние задатки человека с активно вызывающими к их са-

моразвитию внешними обстоятельствами, приводя к первым успехам и закрепляя их последующими». При этом автор указывает о необходимости привязывать содержание усваиваемой культуры к наличному знанию обучающегося о себе и об окружающем мире. Невозможно заставить усвоить информацию, смысл и личностное значение которой ускользает от чувств и сознания усваивающего.

Практически все исследователи рассматривают культуру как «многогранный феномен, одновременно формирующий и отражающий особенности современной реальности, а также позицию и роль самого человека в условиях постоянно меняющейся окружающей действительности» [9]. Культура всеми признается специфическим социальным пространством, которое транслирует общечеловеческие ценности, культурно-историческое наследие, многовековой опыт и накопленные человечеством знания, а также социальные запреты и нормы поведения, определяющими траекторию развития человека.

Е.М. Дубовская, М.А. Красная выделяют два вектора социокультурного развития личности: «внутренний», связанный «с изучением культуры как внутреннего условия развития общества в целом и индивида в отдельности»; и «внешний», связанный «с рассмотрением культуры как социального контекста развития человека в условиях окружающей действительности» [9]. Учёными выделяются значимые проблемные области, определяющие формирование общей культуры человека, специфику её динамики в современном обществе и, кроме того, место и роль человека в социокультурном контексте. Именно культура признается важным механизмом воспитания человека.

Автор определяет технологии воспитания в качестве системных способов, направленных на решение воспитательных задач. Выделяя среди целой группы воспитательных технологий современную – культуроцентрированную, Н.Н. Суртаева определила её особенность: ориентацию на использование культурного наследия в воспитательной работе в целях формирования «интеркультурного мышления» обучающихся. В другой своей работе Н.Н. Суртаева выделяет принципы культуроцентрированной технологии: «принцип культурного самоопределения, принцип субъекта культуры, принцип воспитания субъекта интеллектуальной культуры, принцип развития вербального интеллекта» [10]. Автор пишет о культурном научении – усвоении воспитанником «границ собственной культуры».

В группе культуроцентрированных технологий разные авторы называют различные технологии, приведем примеры воспитательных технологий, включенных в данную группу. И.И. Алпатский, И.А. Чухнов [6] в своей статье выделяют: технологию поисково-краеведческой деятельности; технологию деятельности по учету и изучению памятников истории и искусства; технологию создания справочников и энциклопедий; технологию возвращения и реставрации памятников культуры; технологию реконструкции исторических событий; технологию музеефикации частных коллекций; технологию создания экскурсионно-туристических историко-культурных маршрутов; технологию возрождения традиционных форм народной культуры (народные промыслы, традиционные ремесла, народные обряды и др.) и т.д.

С.В. Кривых [8] предлагает технологию создания культуротворческой среды: создавая окружающую себя среду (учебный класс, актовый зал для праздника, свою комнату и т. д.), обучающиеся приобщаются к различным видам культуры (дизайн, живопись, скульптура и т. д.). Учёный говорит о создании специализированной воспитывающей среды образовательного учреждения, в которой формируется личность обучающегося. Именно культуротворческая воспитательная среда учреждения, если она интегрируется с образовательным процессом, способствует самоактуализации, самореализации и саморазвитию личности, что обеспечивает становление ценностно-смысловой и морально-нравственной составляющей этой личности. Однако социальная среда существует и за пределами образовательного учреждения, она мало используется в воспитательном процессе, хотя и обладает мощными воспитательными ресурсами, особенно в патриотическом воспитании.

Культуроцентрированные технологии в какой-то степени предполагают культурное научение. Культурное научение рассматривается как специально организованная педагогическая работа по освоению обучаемым границ собственной культуры, патриотизм рассматривается как часть собственной культуры.

Культура влияет на умозаключения, мышление, поэтому в этом контексте можно доводить до понимания обучаемыми различных смыслов жизни, в том числе патриотических чувств.

Процесс воспитания средствами культуроцентрированных технологий, предлагают реализовать поэтапно (формирующе-знаниевый, формирующе-деятельностный, формирующе-поведенческий этапы). Через организацию деятельности по этим этапам происходит формирование знаний о культурном багаже включение в дидактический процесс «нового» слова, выражения, символа, факта, имеющих этнокультурное происхождение; формирование умений, убеждений, обучение распознаванию культурной принадлежности слова, выражения, символа, факта, а также обоснование необходимости в сохранении их культурной принадлежности для международной культурной палитры; формирование привычки, навыков социального поведения, презентация форм национального самоотношения (использование в речи слов, выражений, символов на родном языке, сравнение их с инокультурным аналогом, сравнение аналогичных поступков, навыков социального поведения и др.). Реализация этапов может происходить на основе использования содержания, раскрывающего деятельность патриотов России в настоящем и прошлом, что может послужить побудительным мотивом для патриотического проявления в поведении курсантов.

За последние годы в педагогике рассматривались различные аспекты влияния культуры на образование в рамках разных парадигм: место и значение культуроцентрированных технологий в образовательном процессе (гуманитарные технологии, человековедческие технологии, педагогические технологии, метаобразовательная область как интегрированный механизм раскрытия культуры, использование творческого наследия деятелей

науки и культуры и т. д.), в меньшей степени воспитывающая возможность культуроцентрированных технологий в патриотическом воспитании.

Таким образом, наши исследования показали, что «культуроцентрированные технологии патриотического воспитания» – это педагогические технологии, направленные на формирование ценностно-смысловой сферы курсантов в сочетании с широким кругозором, эрудицией, культурой отношений, чувства гордости за национальную культуру, способствующих высокому уровню развития государственно-патриотического сознания, верности Родине, конституционному долгу, гордости за принадлежность к войскам национальной гвардии.

При этом к педагогическим возможностям культуроцентрированных технологий в воспитательном процессе следует отнести:

- приобщение курсантов к общемировым и национальным культурным ценностям с целью интериоризации (присваивания, овладения) их содержания, чтобы привязать культурные ценности к личному знанию о себе, людях и окружающем мире – культурная самоидентификация;
- воспитание духовных начал и нравственных качеств личности, становление миропонимания, национального самосознания, любви и верности Отчизне;
- нацеленность на культурные идеалы и нормы поведения, культурную социализацию личности, инициирующие самоактуализацию, самореализацию и саморазвитие курсантов;
- формирование социальной активности, гражданской позиции, ответственности за судьбы близких и Родины, готовности её защищать, все то, что составляет патриотическое сознание личности.

Библиографический список

1. Суртаева Н.Н. *Педагогические технологии*. Учебное пособие. Санкт-Петербург: Экспресс, 2008.
2. Щуркова Н.Е., Питюков Л.Ю., Савченко А.П., Осипова Е.А. *Новые технологии воспитательного процесса*. Москва, 1993.
3. Сейтжанова А.Е. *Применение современных технологий в воспитательной работе*. Available at: <https://kopilkaurokov.ru/klasnouRukovoditeliu/prochee/primienienie-sovremennyykh-tiekhnologhii-v-vospitatel-noi-rabotie>
4. Дистерверг Ф.А. О природосообразности и культуросообразности в обучении. *Народное образование*. 1998; № 7: 193 – 197.
5. Плотникова Е.Б. *Воспитывающее обучение*: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2010.
6. Алпацкий И.И., Чухнов И.П. Основные подходы к использованию культуроохраняющих технологий в России. *Аналитика культурологии*. 2006: 5.
7. Этүев А.Б. Современные технологии культурологического образования и дидактическая концепция. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2013; Т. 5: 501 – 505. Available at: <http://e-koncept.ru/2013/54101.htm>
8. Кривых С.В. Культура воспитания и воспитание культуры. Воспитание элиты как ресурс развития регионов страны: *Материалы межрегиональной научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: НОУ «Экспресс», 2009.
9. Дубовская Е.М., Красная М.А. Взаимодействие с другой культурой как фактор гражданской социализации. *Психологические исследования*. 2017; Т. 10: № 54. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1456-dubovskaya54.html>
10. Суртаева Н.Н. *Гуманитарные технологии в образовании*. Омск: ИРООЮ, 2017.

References

1. Surtaeva N.N. *Pedagogicheskie tehnologii*. Uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: `Ekspress, 2008.
2. Schurkova N.E., Pityukov L.Yu., Savchenko A.P., Osipova E.A. *Novye tehnologii vospitatel'nogo processa*. Moskva, 1993.
3. Seitzhanova A.E. *Primenenie sovremennykh tehnologii v vospitatel'noy rabote*. Available at: <https://kopilkaurokov.ru/klasnouRukovoditeliu/prochee/primienienie-sovremennyykh-tiekhnologhii-v-vospitatel-noi-rabotie>
4. Disterverg F.A. O prirodosobraznosti i kul'turosoobraznosti v obuchenii. *Narodnoe obrazovanie*. 1998; № 7: 193 – 197.
5. Plotnikova E.B. *Vospityvayushchee obuchenie*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. Moskva: Akademiya, 2010.
6. Alpackij I.I., Chuhnov I.P. Osnovnye podhody k ispol'zovaniyu kul'turoohrannyykh tehnologii v Rossii. *Analitika kul'turologii*. 2006: 5.
7. `Etuev A.B. Sovremennye tehnologii kul'turologicheskogo obrazovaniya i didakticheskaya koncepciya. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyy zhurnal «Koncept»*. 2013; Т. 5: 501 – 505. Available at: <http://e-koncept.ru/2013/54101.htm>
8. Krivyy S.V. Kul'tura vospitaniya i vospitanie kul'tury. Vospitanie `elity kak resurs razvitiya regionov strany: *Materialy mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg: NOU «`Ekspress», 2009.
9. Dubovskaya E.M., Krasnaya M.A. Vzaimodejstvie s drugoj kul'turoj kak faktor grazhdanskoy socializacii. *Psihologicheskie issledovaniya*. 2017; Т. 10: № 54. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1456-dubovskaya54.html>
10. Surtaeva N.N. *Gumanitarnye tehnologii v obrazovanii*. Omsk: IROOOYu, 2017.

Статья поступила в редакцию 28.03.18

УДК 378

Shchebelskaya E.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, University of Film and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: shebelskaya1@rambler.ru

CULTURE OF NEEDS OF UNIVERSITY STUDENTS: THE SPIRITUAL ASPECT. Spiritual needs of a person show dependence on products of public consciousness: manifestations of reflection, self-observation, thoughts and feelings of people that indicates the conscious relation to spiritual values reflected in the form of spiritual need in a human psyche. The article presents a review of theoretical and methodological approaches to the problem under consideration, which made it possible to identify a number of requirements for the formation of a culture of the needs of university students, the main one of which is to take into account the leading needs for this age, which affect the quality of the development of competencies in the university. The article analyzes the spiritual component of the culture of the needs of university students on the basis of the study of socio-psychological features of specific types of spiritual needs in its structure, that affect the quality of the development of the competencies of future specialists in the conditions of high school most of all.

Key words: spiritual needs, spiritual values, university students' culture of needs, competence, self-realization.

Э.Г. Шебельская, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков СПбГИКиТ, г. Санкт-Петербург,
E-mail: shebelskaya1@rambler.ru

КУЛЬТУРА ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ДУХОВНЫЙ АСПЕКТ

Духовные потребности человека зависят от продуктов общественного сознания: проявления рефлексии, самонаблюдения, мыслей и чувств людей, что указывает на осознанное отношение к духовным ценностям, отражающихся в виде духовной потребности в психике человека. В статье представлен обзор теоретико-методологических подходов к рассматриваемой проблеме, который сделал возможным выявить ряд требований к формированию культуры потребностей студентов вуза, основным из которых является учет ведущих потребностей для данного возраста, влияющих в наибольшей степени на качество освоения компетенций в условиях вуза. Статья посвящена анализу духовной составляющей культуры потребностей студентов вуза на основе рассмотрения социально-психологических особенностей выделения конкретных видов духовных потребностей в её структуре, которые в наибольшей степени влияют на качество развития компетенций будущих специалистов в условиях вуза.

Ключевые слова: духовные потребности, духовные ценности, культура потребностей студентов вуза, компетенция, самореализация.

Согласно новому Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (редакция 2017) одной из главных задач современного образования является подготовка специалистов с совокупностью компетенций, определяющих интеллектуальный, духовно-нравственный, творческий, физический и (или) профессиональный уровень развития. Современные тенденции в переосмыслении духовных ценностей общества и пересмотра содержания образовательных программ на их основе вынуждают педагогов более детально исследовать проблемы условий духовного обновления культуры потребностей обучающихся, в том числе в студентах вуза. Общеизвестно, что развитие компетенций будущих специалистов неотделимо от процессов духовного возвышения их потребностей до самореализации в творческом труде как одной из ключевых целей современного образования. «Духовно развитый человек использует свои мысли и тело как хозяин для удовлетворения тех потребностей, которые ведут не только к сытому желудку и многообразию эмоций и чувств, но к познанию себя как творческой личности, творящей совместно с Богом (сотворчество), творящей самого себя» [1, с. 15].

Теоретический анализ научной литературы позволил нам сформулировать определение «культуры потребностей», под которой мы понимаем осознанное отношение субъекта к удовлетворению его материальных и духовных нужд объективно-субъективного характера, которое отражает способы освоения материальных благ и духовных ценностей в противоречивой потребительно-созидательной деятельности, направленной на всестороннее и гармоническое развитие личности как объективную необходимость. Поскольку удовлетворение студентами вуза своих личностно-значимых нужд при обучении требует от педагогов конкретных знаний о механизме формирования культуры разнообразных потребностей на данном этапе социализации, это определение легло в основу нашего изучения педагогических требований к развитию духовной составляющей культуры потребностей студентов вуза в процессе приобретения ими соответствующих компетенций.

Обзор теоретико-методологических подходов к рассматриваемой проблеме сделал возможным выявить ряд требований к формированию культуры потребностей студентов вуза, основным из которых является учет ведущих потребностей для данного возраста, влияющих в наибольшей степени на качество освоения компетенций в условиях вуза. «Овладение психотехнологиями есть суть и главная цель учебного процесса, есть то, без чего невозможно достижение профессионализма» [2, с. 397]. В рамках данной статьи мы кратко рассмотрим некоторые социально-психологические особенности духовной составляющей культуры потребностей студентов вуза в процессе освоения ими профильных компетенций.

Для решения поставленной задачи, необходимо понимать, что студенчество как социальная категория молодёжи, характеризующаяся конкретными видами учебной деятельности, частично включена в создание духовных ценностей в образовательном процессе вуза и соответствует второму периоду юности с расцветом интеллектуально-познавательных возможностей в овладении профессией. Это завершающий этап стабилизации характера, накопления теоретического и предметно-практического опыта, обеспечения внутренней восприимчивости духовных ценностей, определяющих индивидуальный стиль удовлетворения потребностей при освоении социально-профессиональных компетенций. При этом развитие компетенций воспринимается педагогами как потенциальная активность и способность к осуществ-

лению профессиональной деятельности на основе комплекса личностных качеств, специфичных для конкретной профессии: научно-технические знания, умения и навыки, социокультурный и чувственный опыт, система социально значимых потребностей и общественно-моральных норм, целей и способов деятельности, регулирующих поведение будущих специалистов. Качественная реализация всех вышеуказанных социально-профессиональных компонент является залогом всестороннего и гармонического развития молодых специалистов. Сущность педагогической деятельности заключается как раз в том, чтобы управлять этим процессом. Следовательно, оценка качества компетенций студентов вуза также воспринимается как определенный уровень их культуры потребностей, т. е. их способность выбирать предпочтительные способы освоения материальных и духовных ценностей при реализации образовательных потребностей в процессе их компетентностного становления с учетом опыта и стереотипов поведения.

Но культура потребностей студентов вуза – это невероятный психический сплав разнообразных потребностей и рассмотрение духовной составляющей культуры потребностей студентов вуза требует анализ системы базовых потребностей, разработанной С.Б. Кавериним [3]. Согласно этой концепции, все потребности человека по принципу приоритета и доминирования проходят биологическую, психофизиологическую, социальную и духовную стадии развития. Социальная стадия личностного становления знаменуется формированием социальных потребностей в *самоутверждении, общении, познании и самовыражении* как одних из самых сильных психологических направляющих механизма формирования культуры потребностей в годы юности (В.З. Рогозин, Н.А. Журавлева, Н.Ю. Волова, Н.Ф. Наумова и др.). Социокультурная среда вуза, выступающая комплексным условием формирования этих потребностей, определяет их социально значимый характер для общества. В социально-психологическом аспекте структурные компоненты культуры потребностей студентов вуза детерминированы образовательными, культурно-просветительскими, спортивными и другими мероприятиями в вузе. Такое понимание проблемы может способствовать решению ряда педагогических задач в подготовке компетентных специалистов на основе понимания целей, условий и результатов процесса обучения, не исключая формирование духовной составляющей культуры потребностей студентов вуза. Рассмотрим её значимость в развитии социально значимых потребностей человека.

Итак, следующая стадия социализации студентов вуза знаменуется трансформацией социальных потребностей в духовные (С.Б. Каверин). Но это не означает, что духовность проявляется только на этом уровне развития молодёжи. Социальные и духовные потребности вторичны и являются продуктом социализации человека. Их фундаментальные *потребности в общении, познании и рекреации* – это не только природные свойства человека, они связаны со всеми видами человеческой деятельности, которые конкретизируются в объектах труда. Потребности в умственном и физическом, профессиональном и творческом труде – это, прежде всего, духовная потребность в созидательной деятельности. Следовательно, каждый этап социализации студентов вуза проходит через духовное возвышение их социально значимых потребностей, завершаясь наивысшей духовной потребностью в профессиональном творчестве при слиянии социальных и духовных потребностей в одну из основных потребностей личности в «самоактуализации» (А. Маслоу). В этом и

заключается суть духовной составляющей в развитии социально значимых потребностей студентов вуза.

Однако отождествление социальных потребностей с духовными неправомерно. Духовные потребности человека проявляют зависимость от продуктов общественного сознания (различные проявления рефлексии, самонаблюдения, мыслей и чувств людей), что указывает на осознанное отношение к духовным ценностям, отражающихся в виде духовной потребности в психике человека. Примером такой культуры духовного освоения может быть познание смысла своего существования в окружающем мире, произведений искусства, усвоение информации и т. д. Но культура духовных потребностей может определяться не только потребностями в познавательном и эстетическом освоении предметов. Правомерно вычленение и других видов культуры духовных потребностей, например, потребность в нравственном самосовершенствовании. Нравственный характер духовных потребностей подчеркивает Е.А. Стародубцева, определяя их как «устойчивое осознанное или неосознанное стремление личности поступать в соответствии с нравственными чувствами, взглядами, убеждениями, которое может быть направлено на определенный объект в любой сфере деятельности – труде, познании, обучении, общении» [4, с. 45]. Однако, независимо от вида деятельности, каждая социально значимая потребность имеет свой духовный вектор развития, а «духовные потребности имеют ту или иную социальную направленность» [5, с. 194].

Такой взгляд на сущность духовной составляющей культуры социальных и духовных потребностей как системного образования, еще раз подтверждает тот факт, что её внутренняя структура неоднородна, и чрезвычайно изменчива при формировании компетенций студентов вуза. При этом в связи с неоднозначностью проблемы духовных потребностей, отечественная педагогика при реализации личностно-ориентированного и компетентного подходов учитывает в основном познавательные, нравственные и эстетические элементы в системной структуре духовных потребностей обучающихся. (Е.А. Стародубцева, Е.Ю. Зелинская, С.И. Дьяков и др.)

Качественное раскрытие духовной составляющей всей системы индивидуальных потребностей студентов вуза в учебной деятельности возможно только при удовлетворении всех четырех социально значимых потребностей (в самоутверждении, общении, познании и самовыражении) с последующей их трансформацией в духовные. В учебном сотрудничестве этот осознаваемый деятельностный процесс побуждает студентов к освоению таких духовных ценностей как укрепление в вузовском коллективе социального статуса и своего суверенитета «Я», познавательных интересов в новых научно-технических знаниях, нравственных и эстетических взглядов, которые обязательно подкрепляются чувственной и волевой саморегуляцией в накоплении опыта в профессиональном и духовном творчестве.

Таким образом, учитывая социокультурное, эмоционально-психологическое и интеллектуальное влияние на духовное

развитие культуры потребностей студентов вуза, разграничение социально значимых потребностей ведет к выделению также четырех категорий духовных потребностей согласно следующей схеме их одухотворения: потребность в самоутверждении → в потребность быть личностью, потребность в общении → в нравственную и эстетическую потребности, потребность в познании → в потребность смысла жизни, потребность в самовыражении → в потребность в подготовленности и потребность преодоления (С.Б. Каверин). И только такое поступательное движение от социальных к духовным составляющим культуры потребностей студентов сможет раскрыть их духовный потенциал в самообучении и самореализации себя в образовательном процессе вуза. Тогда существенная характеристика духовных потребностей студентов вуза в большей мере, чем социальных, выражается субъективным аспектом в степени их свободы и волевых усилий, нравственности и эстетики в выборе общественно-моральным норм и способов учебной деятельности. Значит, речь идет уже о формировании культуры духовных потребностей как меры насыщения и одухотворения соответствующим нравственно-эстетическим и общественно-моральным содержанием процессов самоутверждения, общения, познания и самовыражения в совместной деятельности педагогов и студентов вуза, умение использовать достигнутый уровень социализации для дальнейшего духовного, творческого развития личности будущих специалистов.

Следовательно, культура духовных потребностей студентов вуза есть не что иное как система, состоящая из единства генетических и приобретенных социально-духовных качеств личности обучающихся, объективно-субъективный характер которой запускает глубоко противоречивый осознаваемый деятельностный процесс, проявляющийся в особом нравственно-эстетическом, духовно-ценностном отношении к совместной учебно-воспитательной деятельности педагогов и студентов в образовательном процессе вуза.

Подводя итоги теоретического анализа социально-психологических возможностей развития духовной составляющей культуры потребностей обучающихся, отметим, что духовная деятельность студентов вуза представляет собой широкий спектр видов учебного сотрудничества, которые опосредуются различными духовными отношениями во всех видах учебной деятельности: престижно-статусными, нравственно-эстетическими, познавательными через самопроявление своей творческой индивидуальности. Совместная учебно-воспитательная деятельность студентов вуза предполагает удовлетворение каждой из вышеуказанных социальных и духовных потребностей [6], что является результатом всеобщего социокультурного становления молодых специалистов. В педагогическом аспекте такое развитие уже есть духовное качество личности студентов вуза, влияющего на рост их культуры потребностей в процессе формирования ключевых компетенций конкретного профиля.

Библиографический список

1. Корнеев С.С., Уженцев В.А. Классификация и интегральная природа потребностей человека. *Практические аспекты современного менеджмента: материалы I международной научно-практической конференции*. Ответственный редактор М.А. Васинович. Новосибирск: Сибирская академическая книга. 2015.
2. Каверин С.Б. Психотехнология духовно-нравственного развития личности. *Социально-экономические явления и процессы*. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2011; № 1-2 (023-024): 396 – 402.
3. Каверин С.Б. *Психология потребностей*: учебно-методическое пособие. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 1996.
4. Стародубцева Е.А. Формирование духовных потребностей студентов. *Вестник Самарского государственного технического университета*. Самара: СГТУ. 2009; 1 (11): 44 – 52.
5. Лавриненко В.Н. Духовная жизнь общества: социально-философское измерение. *Знание. Понимание. Умение*. Москва: МГУ. 2012; 3: 193 – 198.
6. Кривых С.В., Тюлина О.А., Павлова О.В. *Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС*. Санкт-Петербург: Экспресс, 2013.

References

1. Korneev S.S., Uzhencev V.A. Klassifikatsiya i integral'naya priroda potrebnostey cheloveka. *Prakticheskie aspekty sovremennogo menedzhmenta: materialy I mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Otvetstvennyy redaktor M.A. Vasinovich. Novosibirsk: Sibirskaya akademicheskaya kniga. 2015.
2. Kaverin S.B. Psihotekhnologiya duhovno-nravstvennogo razvitiya lichnosti. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i processy*. Tambov: TGU im. G.R. Derzhavina, 2011; № 1-2 (023-024): 396 – 402.
3. Kaverin S.B. *Psikhologiya potrebnostey*: uchebno-metodicheskoe posobie. Tambov: TGU im. G.R. Derzhavina, 1996.
4. Starodubceva E.A. Formirovaniye duhovnykh potrebnostey studentov. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. Samara: SGTU. 2009; 1 (11): 44 – 52.
5. Lavrinenko V.N. Duhovnaya zhizn' obshchestva: sotsial'no-filosofskoe izmerenie. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. Moskva: MGU. 2012; 3: 193 – 198.
6. Krivyyh S.V., Tyulina O.A., Pavlova O.V. *Vyshee professional'noe obrazovanie v usloviyakh realizatsii FGOS*. Sankt-Peterburg: 'Ekspress, 2013.

Статья поступила в редакцию 01.04.18

УДК 378.1

Yamshikova E.G., postgraduate, Novgorod State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: olga_melent.eva@mail.ru

ROLE OF PROGRAM AND TECHNOLOGICAL SUPPORT IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER. In the article a concept of "support" of psychology and pedagogical science and practice is analyzed. Considering the support from various aspects, the author gives the theoretical analysis of the concept "program and technological assistance", defining it as an active information exchange between a teacher, a trainee and the means of information technologies. The author considers features of program and technological support of educational process in the system of professional development of teachers. The staging of process of program and technological escort of the teacher in the course of education is offered. The author includes a reflexive stage, which assumes forming in one's own reflection of the attitude to a constructed problematic situation of the professional development. It is emphasized that the reflection has to end with position of self-determination as a way of realization of value in the set space of the course, as an activity norm of responsible attitude to the values.

Key words: professional development of teacher, program and technological assistance.

Е.Г. Ямщикова, соискатель Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, г. Санкт-Петербург, E-mail: olga_melent.eva@mail.ru

РОЛЬ ПРОГРАММНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В статье анализируется понятие «сопровождение» в психолого-педагогической науке и практике. Рассматривая сопровождение с различных сторон, автор дает теоретический анализ понятия «программно-технологическое сопровождение», определяя его как активное информационное взаимодействие между преподавателем, обучаемым и средствами информационных технологий. Автор рассматривает особенности программно-технологического сопровождения образовательного процесса в системе повышения квалификации преподавателей. В статье предлагается этапность процесса программно-технологического сопровождения преподавателя в курсовой подготовке, автор включает рефлексивный этап, который предполагает выстраивание в собственной рефлексии собственного отношения к построенной проблемной ситуации профессионального развития. Подчеркивается, что рефлексия должна закончиться позиционным самоопределением в качестве способа реализации ценности в заданном пространстве курсовой подготовки, в качестве деятельностной нормы ответственного отношения к собственным ценностям.

Ключевые слова: повышение квалификации преподавателя, программно-технологическое сопровождение.

Сопровождению преподавателей в их профессиональном развитии сегодня уделяется большое количество работ. В Толковом словаре Ожегова содержится следующее определение слова «сопровождать»: «сопровождать – значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или проводника». Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, в котором он сам несет ответственность за свои действия. Мы остановимся на программно-технологическом сопровождении современного преподавателя.

Исходным положением для формирования теоретических основ программно-технологического сопровождения стал личностно ориентированный подход, в логике которого развитие понимается нами как выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций, образовательных путей. Философским основанием системы сопровождения преподавателя является концепция свободного выбора как условия развития. Естественно, каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решений, опосредованных социально-экономическими условиями.

Многие авторы подчеркивают, что сопровождение – очень разноплановое движение. Изменяя фокус сопровождения, можно получить разные его виды: педагогическое, методическое, консультационное, информационное, научно-методическое, программно-технологическое и др. Закономерности психолого-педагогического сопровождения профессионального развития преподавателей в системе дополнительного профессионального образования глубоко раскрыты в трудах А.А. Вербицкого, С.Г. Вершловского, С.И. Змеева, Г.А. Игнатьевой, И.А. Колесниковой, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюкина, А.М. Новикова, В.А. Сластенина, Г.С. Сухобаской и др. Вместе с тем, несмотря на большое значение проводимых исследований для разработки теоретических основ технологии сопровождения преподавателей, ещё недостаточно четко определены требования к процессуальной стороне программно-технологического сопровождения. При традиционной системе повышения квалификации организатором курсовой подготовки является методист, а общее руководство осуществляет заведующий кафедрой или заведующий предметным кабинетом. Традиционная управленческая структура курсовой подготовки не может решить всех проблем, возникающих у преподавателей, повышающих свою квалификацию.

В качестве механизма профессионального развития преподавателя в системе повышения квалификации выступает технология программно-технологического сопровождения, пред-

полагающая организацию целенаправленного взаимодействия андрагога и обучающихся преподавателей на основе последовательной смены видов деятельности с целью получения эффекта его профессионального развития. Несмотря на то, что проблема организации различных видов сопровождения профессионального развития преподавателя оказывается в центре внимания многих современных исследователей, программно-технологическое сопровождение в системе постдипломного образования носит стихийный характер, страдает технологической неопределенностью и используется лишь локально.

Программно-технологическое сопровождение – это обеспечение для преподавателей доступа к информации, хранящейся в базах данных, удаленных базах знаний, в компьютерных архивах, справочниках и энциклопедиях, в том числе через доступ к электронной информации средствами Интернет, в соответствии с их профессиональными потребностями. Информационное сопровождение образовательного процесса представляет собой социально, педагогически и технически организованное взаимодействие субъектов как составная часть информационно-педагогической деятельности [1].

А.Е. Марон и Л.Ю. Монахова определяют термин программно-технологическое сопровождение как «активное информационное взаимодействие между преподавателем, обучаемым (обучаемыми) и средствами информационных технологий, ориентированное на выполнение разнообразных видов самостоятельной деятельности с объектами предметной образовательной среды и осуществляемое оперированием компонентами системы средств обучения» [2, с. 36].

Современный образовательный процесс в системе повышения квалификации сегодня уже невозможно представить без использования компьютеров, информационно-коммуникационных технологий, электронного и дистанционного обучения. Во ФГОС требования к условиям реализации программ подготовки студентов предусматривают обязательное использование в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий.

Современный преподаватель кроме своей дисциплины должен знать основы управления учебной деятельностью в информационно-насыщенной среде, использовать последние достижения мультимедиа образования. Это не просто пожелания, это обязательные профессиональные компетенции преподавателя. Так, в «Квалификационных характеристиках должностей работников образования» для всех категорий преподавателей напи-

сано: «Должен знать... современные формы и методы обучения и воспитания; методы и способы использования образовательных технологий, в том числе дистанционных». В 2015 году приказом Минтруда России от 08.09.2015 г. № 608н утвержден профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», где сказано, что преподаватель профессионального обучения должен обладать:

– необходимыми знаниями современных образовательных технологий профессионального образования (обучения предмету), включая технологии электронного и дистанционного обучения и возможности их применения в образовательном процессе;

– необходимыми умениями использовать педагогически обоснованные формы, методы, способы и приемы организации аудиторной и самостоятельной работы обучающихся, применять современные ТСО и образовательные технологии (в том числе технологии электронного и дистанционного обучения) с учетом специфики образовательных программ СПО, требований ФГОС СПО; особенностей преподаваемого курса (дисциплины, модуля); задач занятия, вида занятия; возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, в том числе стадии профессионального развития, возможности освоения образовательной программы на основе индивидуализации её содержания [3].

В.И. Слободчиков в своей работе [4] выделяет четыре этапа технологии сопровождения профессионального развития педагогов, основанных на рефлексивном управлении позициями: 1. Этап актуализации и проблематизации средств, осознание и принятие позиций. Данный этап позволяет произвести объективированный позиционный анализ ситуации профессионального развития, выявить деятельностные нормы и организующие «общие правила поведения» позиции. 2. Этап концептуализации, выстраивания общей системы целей и ценностей профессионального развития и организации коммуникации между сильными позициями. Это позволяет обнаружить точку и возможные направления профессионального развития педагогов. 3. Этап оптимизации структуры смысловых и организационно-управленческих связей между позициями. На третьем этапе организуется позиционное самоопределение всех участников ситуации профессионального развития. Осуществляется моделирование необходимых взаимодействий и коопераций между своей и другими позициями, в контексте проявленной проблемной ситуации профессионального развития. 4. Четвертый заключительный этап – рефлексивное оформление предмета деятельности, ко-

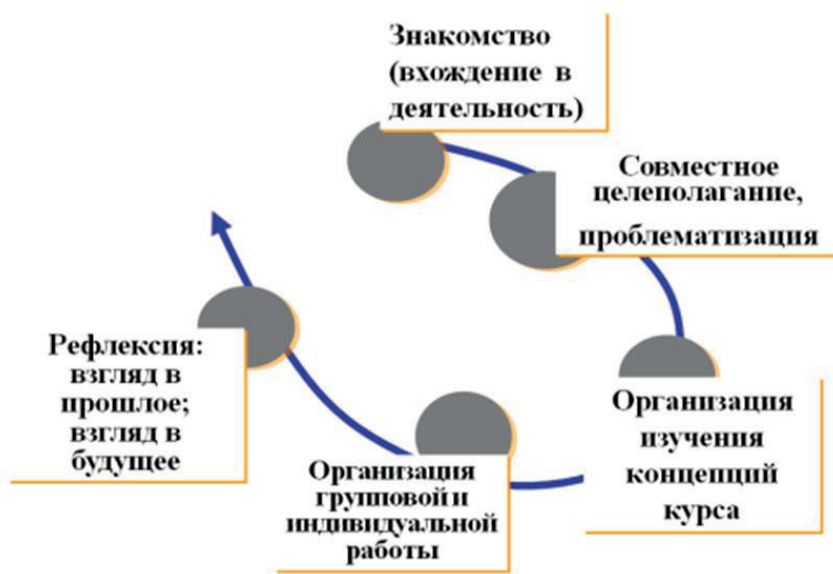


Рис. 1. Этапность технологии программно-технологического сопровождения преподавателя на курсах повышения квалификации

торый предполагает выстраивание в собственной рефлексии собственного отношения к построенной проблемной ситуации профессионального развития. Рефлексия должна закончиться позиционным самоопределением в качестве способа реализации ценности в заданном пространстве встречи, в качестве деятельностной нормы ответственного отношением к собственным ценностям. Применив подход В.И. Слободчикова, мы схематично изобразили наше видение организации программно-технологического сопровождения преподавателя при курсовой подготовке на рис. 1.

Таким образом, анализ исследований, посвященных проблеме организации программно-технологического сопровождения деятельности преподавателя в системе повышения квалификации, показал, что ведущей функцией данной технологии выступает «оказание помощи профессионалу в формировании ориентации поля развития, ответственность за действие в котором несет сам субъект (сопровожаемый)» [5]. Выступая в единстве четырех компонентов сопровождения: диагностики, информации, консультации, помощи в первичной реализации, любое сопровождение основывается на воздействии на мотивационно-смысловые, регулятивно-операционные и рефлексивные механизмы профессиональной деятельности преподавателя посредством создания условий для поддержки их саморазвития и самореализации.

Библиографический список

1. Беков Х.А., Широбоков С.В., Кирьянов И.И. и др. *Терминология в системе дополнительного педагогического образования. Словарь*. Москва: ИПК госслужбы, 2001.
2. Марон А.Е., Монахова Л.Ю. Структурно-содержательная модель программно-технологического сопровождения образования взрослых. *Человек и образование*. 2015; 1 (42): 34 – 37.
3. *Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования*. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 г. № 608н.
4. Слободчиков В.И. *Очерки по психологии образования*. Биробиджан: БГПИ, 2005.
5. Кривых С.В., Кузина Н.Н. *Особенности тьюторского сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов в условиях постдипломного образования: учебно-методическое пособие. Часть 1*. Санкт-Петербург: ИПК СПО, 2014.

References

1. Bekov H.A., Shirobokov S.V., Kir'yanov I.I. i dr. *Terminologiya v sisteme dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Slovar'*. Moskva: IPK gossluzhby, 2001.
2. Maron A.E., Monahova L.Yu. Strukturno-soderzhatel'naya model' programmno-tehnologicheskogo soprovozhdeniya obrazovaniya vzroslykh. *Chelovek i obrazovanie*. 2015; 1 (42): 34 – 37.
3. *Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya*. Prikaz Mintruda Rossii ot 08.09.2015 g. № 608n.
4. Slobodchikov V.I. *Ocherki po psikhologii obrazovaniya*. Birobidzhan: BGPI, 2005.
5. Krivyy S.V., Kuzina N.N. *Osobennosti t'yutorskogo soprovozhdeniya razvitiya professional'noj kompetentnosti pedagogov v usloviyah postdiplomnogo obrazovaniya: uchebno-metodicheskoe posobie. Chast' 1*. Sankt-Peterburg: IPK SPO, 2014.

Статья поступила в редакцию 23.03.18

УДК 378

Danovich L.M., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Head of Department of Applied Mathematics, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: dlm59@mail.ru

Gulyakin D.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: dvggti@yandex.ru

THE DEVELOPMENT OF THE CONTENTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF AN ENGINEER: INFORMATION AND SOCIAL ASPECTS. The article deals with aspects of professional training of the future engineer as a subject of information and social activity and social responsibility. The researchers examine how a new image and way of thinking of an engineer adapts to the rapidly changing information and social realities of the modern society. The task of a modern engineer is not only to create technical systems, mechanisms, but also ensure the normal functioning in society. Consequently, a technical university should provide a broad informational and social context for the future engineer's professional activities and, correspondingly, to these contexts, to form an educational environment.

Key words: training engineer, information character of labor, social responsibility.

Л.М. Данович, канд. техн. наук, доц., зав. каф. прикладной математики, Кубанского государственного технологического университета, г. Краснодар, E-mail: dlm59@mail.ru

Д.В. Гулякин, канд. пед. наук, доц., Кубанского государственного технологического университета, г. Краснодар, E-mail: dvggti@yandex.ru

РАЗВИТИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРА: ИНФОРМАЦИОННЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

В статье рассматриваются аспекты профессиональной подготовки будущего инженера как субъекта информационной и социальной деятельности и социальной ответственности. Речь идет о формировании нового образа и способа мышления инженера, приспособленного к быстро меняющимся информационным и социальным реалиям современного общества. Задачей современного инженера сегодня является не только создание технических систем, механизмов, но и обеспечение их нормального функционирования в социуме. Следовательно, технический вуз должен предоставлять широкий информационный и социальный контексты профессиональной деятельности будущего инженера и, соответственно этим контекстам формировать образовательную среду.

Ключевые слова: подготовка инженера, информационный характер труда, социальная ответственность.

Рынок труда диктует требования к уровню и качеству профессиональной подготовки любого специалиста, в том числе, специалиста технического профиля. Выпускник технического вуза – инженер, должен быть высокообразованным, компетентным, способным решать профессиональные задачи в постоянно изменяющихся условиях социальной и информационной действительности.

Информативный и социальный характер деятельности инженера ставит перед техническими вузами задачу по подготовке современного специалиста технического профиля с востребованными обществом и профессиональным сообществом, социально-информационными знаниями, умениями, компетенциями. В контексте данных суждений требуют обоснования наиболее важные на сегодняшний день информационные и социальные аспекты профессиональной подготовки будущего инженера.

Выделение информационных аспектов в профессиональной подготовке будущего инженера обосновано тем, что профессиональная деятельность любого современного специалиста носит ярко выраженный не только социальный, но и информационный характер, и, конечный успех этой деятельности зависит от его подготовленности к функционированию в так называемом «информационном социальном и профессиональном поле». Подтверждение данного мнения находим в исследованиях и других ученых [Л.Н. Бахтиярова, Н.Г. Витковская, А.Л. Денисова, В.В. Евдокимов, И.А. Журавлёва, А.А. Козырев, Е.А. Ковалева, Л.В. Кулева, И.А. Малинина, А.Л. Сметанников, З.Ф. Смолов, А.Г. Степанов, Л.В. Третьякова, Н.Г. Ширшова и др.].

Дело в том, что профессиональная деятельность инженера информативна по содержанию, и его профессиональная деятельность так же информативна. Информационный характер труда инженера складывается под влиянием тенденций развития информационного общества, что определяет новые задачи подготовки современного специалиста технического профиля, связанные с формированием:

- способности обобщения взглядов на информацию, информационные ресурсы, информационные системы, информационные технологии, информатизацию, информационное общество и место человека в нем, на отношения людей к окружающей информационной среде, а также обусловленные этими взглядами их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности;

- способности к потреблению и выбору информации. Со знательно избранный информационный образ жизни, информационное лидерство;

- системного взгляда на информационную среду жизни общества, умение анализировать информационную обстановку;

- готовности к поиску, освоению и использованию информации. Знаний номенклатуры информационных услуг, предлагаемых различными источниками. Умений пользования алгоритмами оптимального индивидуального поиска, использования достижений науки и техники в практической деятельности;

- рефлексивных умений по отслеживанию субъектом целей, содержания, и результатов своей профессиональной деятельности.

В то же время, современный инженер сегодня – это не просто технический специалист, задача которого состоит в решении узкопрофессиональных задач. Профессиональная деятельность инженера принимает более широкий социальный аспект.

Социальные аспекты обусловлены тем, что профессиональная деятельность современных инженеров связана, прежде всего, с удовлетворением потребностей общества и каждого человека в отдельности в различных бытовых, производственных, информационных и других видах техники и технологий. Объективный процесс интеграции социокультурных систем гуманитарной, экономической, информационной и технической природы приводит к пониманию того, что инженер становится субъектом социальной деятельности и социальной ответственности [1; 2]. Данный аспект нашел свое отражение не только в научных исследованиях ученых [1 – 4], но и в критериальных оценках международных объединений работодателей по инженерной подготовке, таких, например, как Европейская федерация национальных инженерных ассоциаций (FEANI), Азиатско-Тихоокеанское экономическое сотрудничество инженерных организаций (АРЕС), Ассоциация инженерного образования России (АИОР).

Так, по утверждению Р.М. Петруновой [3], существующая социальная и техническая реальность требует специалиста, разбирающегося не только в своей профессиональной деятельности, но и в сфере, которая, казалось бы, не связана с его профессиональным бытием. Это обусловлено тем, что, с одной стороны, техника составила целую среду обитания, внутри которой человек живет, чувствует, мыслит, изобретает... Большая часть глубоких впечатлений, получаемых им, приходят к нему от

техники. А, с другой стороны, любое инженерно-техническое решение вторгается в социальное бытие человеческого общества – трансформирует его, создает и навязывает новые материальные потребности, устанавливает новые стандарты качества жизни. Происходит изменение мышления, образа жизни, окружающей реальности.

Мнение ученых совпадает с мнением представителей международных объединений работодателей, которые помимо технико-технологических выдвигают требования к личностным качествам инженера, это:

- умение работать в многопрофильной команде;
- обладание приемами эффективной аргументации и коммуникативной компетенцией в целом;
- понимание профессиональной и этической (социальной, природной) ответственности принятия инженерных решений;
- способность к анализу и критике принятых решений;
- искусство управления людьми и понимание необходимости обучения в течение всей жизни.

Как следствие, задачей современного инженера сегодня является не только создание технических систем, механизмов, но и обеспечение их нормального функционирования в социуме. На ряду, с производственными функциями (обеспечение развития и функционирования техники и технологии) важнейшими функциями инженера являются такие социальные функции, как гуманистическая, культурологическая.

Таким образом, организаторы технического образования должны понимать, что вуз, подготавливающий специалистов должна отвечать критериям эффективности, а также четко себе представлять широкий социальный и информационный контексты профессиональной деятельности будущего инженера и, соответственно этим контекстам формировать образовательную среду вуза. Они должны понимать, что современность, состоятельность и успешность выпускник вуза определяется не только и не столько багажом собственно технических знаний, но и его способностью и готовностью активно участвовать в социальных и информационных процессах.

Библиографический список

1. Гулякин Д.В. Роль информационно-коммуникационных технологий в формировании социально-информационной компетентности. *Современные информационные технологии*. 2009; 10: 121 – 123.
2. Гулякин Д.В. *Формирование социально-информационной культуры студентов технического вуза: теоретико-методологические аспекты*: монография. Краснодар: Кубанский государственный технологический университет, 2014.
3. Петрунева Р.М. *Модель специалиста-инженера: от деятельности к компетентности*. Монография. Волгоград: Политехник, 2007.
4. Суханов А.П. *Информация и человек*. Москва: Сов. Россия, 1980.

References

1. Gulyakin D.V. Rol' informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v formirovanii social'no-informacionnoj kompetentnosti. *Sovremennye informacionnye tehnologii*. 2009; 10: 121 – 123.
2. Gulyakin D.V. *Formirovanie social'no-informacionnoj kul'tury studentov tehniceskogo vuza: teoretiko-metodologicheskie aspekty*: monografiya. Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj tehnologicheskij universitet, 2014.
3. Petrunova R.M. *Model' specialista-inzhenera: ot deyatel'nosti k kompetentnosti*. Monografiya. Volgograd: Politehnik, 2007.
4. Suhanov A.P. *Informaciya i chelovek*. Moskva: Sov. Rossiya, 1980.

Статья поступила в редакцию 10.04.18

УДК 378.046.4

Dubovitski I.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektrozolyator, Moscow Oblast, Russia), E-mail: dinigor@yandex.ru

Uvarova N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektrozolyator, Moscow Oblast, Russia), E-mail: n.n.uvarova@mail.ru

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A YOUNG TEACHER AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM. The article highlights various approaches to the understanding of the specifics of how of young teachers form professionally. The process of professional formation of a young teacher is complex and multifaceted. Despite the attention of modern scientists to this problem, additional research and constant updating of existing provisions is required. In this regard, it is necessary to identify the factors that affect this process, because the awareness of the factors is an indispensable condition and prerequisite for their management. Factors affecting professional development of young teachers include general, special and individual conditions existing within the society, an educational space, as well as the individual traits of each human being.

Key words: teacher, young teacher, professional formation.

И.Н. Дубовицкий, канд. пед. наук, доц., зав. каф. психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», Московская обл., Раменский р-он., п. Электроизолатор, E-mail: dinigor@yandex.ru

Н.Н. Уварова, канд. пед. наук, доц. каф. психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», Московская обл., Раменский р-он., п. Электроизолатор, E-mail: n.n.uvarova@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматриваются различные подходы к пониманию особенностей профессионального становления молодых педагогов. Процесс профессионального становления молодого учителя является сложным и многогранным. Несмотря на внимание к этой проблеме современных учёных, требуется дополнительное исследование и постоянная корректировка существующих положений. В связи с этим необходимо выявить факторы, влияющие на этот процесс, т. к. познание факторов служит непременным условием и предпосылкой управления ими. Факторы, влияющие на профессиональное становление молодого учителя, включают наличие общих, особенных и единичных условий, существующих в рамках целого общества, отдельного образовательного пространства, а также индивидуальных черт каждого человека.

Ключевые слова: педагог, молодой педагог, профессиональное становление.

Переход современного образования на системно-деятельностную основу требует пересмотра устоявшихся подходов к организации методической работы, в первую очередь, работы с молодыми специалистами. Работа с молодыми специалистами – одно из приоритетных направлений в деятельности любой образовательной организации.

Общество предъявляет к современному педагогу ряд требований, ожидая профессионально-компетентного, самостоятельного мыслящего педагога, готового как психологически, так и технологически к реализации гуманистических ценностей на практике, к осмысленному включению в инновационные процессы, к качественному переходу к профильному образованию.

Как правило, термин «становление» употребляется в трех значениях:

1. Как синоним категории «развитие».
2. Как выражение процесса, создающего предпосылки, элементы предмета, возникающего на их основе.
3. Как характеристика начального этапа уже возникшего предмета, где происходит переход от старого к новому, рост этого нового, его упрочение и превращение в целостную развитую систему [1]. Многие авторы отмечают, что это – процесс становления социально значимых качеств личности, его убеждений, взглядов, способностей, черт характера. Таким образом, рассуждая о личности молодого учителя, обладающего системой профессиональных знаний, умений, мы, в своем исследовании, рассматриваем первые годы работы учителей именно как период профессионального становления.

Нам представляется, что сущность категории «профессиональное становление» может быть выявлена в сопоставлении её с категориями «развитие» и «формирование». Современные учёные исследуют «профессиональное становление» с различных позиций. Так, Т.В. Зеер и др. понимают профессиональное становление как развёрнутый во времени процесс овладения профессией. Т.В. Зеер трактует «профессиональное становление» как формирование личности, адекватное требованиям профессиональной деятельности [2]. Т.В. Кудрявцев отождествляет процесс профессионального становления с длительностью процесса развития личности с начала формирования профессиональных намерений (профессионального самоопределения) до полной реализации себя в профессиональной деятельности [3].

Исследователи проблемы процесса профессионального становления Е.М. Борисова, А.К. Маркова, выделяя в нем психологический аспект, трактуют профессиональное развитие как накопление качественных изменений в психике человека на пути его движения к профессионализму [4].

Е.М. Павлутенков, разделяя мнение вышеуказанных исследователей, под профессиональным становлением понимает последовательные изменения различных сфер (операционно-технической, потребностно-мотивационной, самосознания) [5].

Развитие личности молодого учителя происходит путем качественных изменений, ведущих к новому уровню её целостности. Оно предполагает изменение сущностных сил личности, преобразование сложившихся установок, ориентации, мотивов поведения под влиянием изменяющихся общественных отношений.

На профессиональное развитие личности в значительной степени влияют первые годы работы, поскольку именно этот период считается своего рода тем испытательным сроком, который в дальнейшем определяет позиции специалиста в социальной и профессиональной среде, а также является фундаментом для его будущей профессиональной карьеры, который во многом будет определять её успешность. Практика работы с молодыми учителями показывает, что даже высокий уровень готовности к педагогической деятельности не гарантирует быстрой личностной и профессиональной адаптации молодого учителя. Анализ работы с молодыми учителями показывают, что наибольшие сложности у начинающих учителей вызывают вопросы организации урока, дисциплины и порядка, методическая сторона урока, оформление школьной документации, организация работы с родителями обучающихся, осуществление классного руководства. Причиной возникновения проблем можно считать то, что молодой специалист в начале своей работы имеет достаточные знания, но недостаточные умения, поэтому является необходимостью оказание постоянной методической помощи учителям. Чем раньше молодой специалист убедится в правильности выбора профессии, чем меньше прогнозируемых трудностей встретит он, тем более квалифицированным специалистом он может в итоге стать.

Практика показывает, что специалист максимально раскрывает свой потенциал только тогда, когда он понимает свою роль в решении общих задач и получает адекватную оценку со стороны коллег. Таким образом, необходимо создавать условия для развития внутренних мотивов педагогического роста, формировать личность педагога с объективным восприятием Я-концепции, способной к самовоспитанию, самообразованию, саморазвитию.

Таким образом, профессиональное становление молодого педагога – сложное и многогранное явление психолого-педагогической науки, которое реализуется через организацию самообразования, работу методической службы, работу педагогов-наставников, внедрение дистанционных форм обучения, привлечение социальных партнеров и т.д.

Факторы в определении, принятом за основу в данном исследовании, предполагают совокупность существующих условий и обстоятельств, которые оказывают влияние на протекание определённого процесса, ускоряя или затормаживая его [6].

Основной смысл категории «фактор» заключается в том, что он обозначает движущую силу заданного процесса. Таким образом, при реализации определённых факторов в конкретном процессе с объективной необходимостью должна выступать определённая закономерность изменения направления и характера деятельности, а, в конечном счёте, – её результатов.

Многообразие факторов, влияющих на процесс профессионального становления молодого учителя, отмечают многие современные исследователи (С.Г. Вершловский, И.А. Хоменко, Е.И. Рогов, А.Л. Мацкевич, Л.М. Митина, М.-И.Я. Педаяс, В.А. Сластёнин, С.Ю. Рубцова и др.). Опираясь на уже имеующее видение этого вопроса: факторы, влияющие на профессиональное становление молодого учителя, которые включают наличие общих, особенных и единичных условий, существующих в рамках целого общества, отдельного образовательного пространства, а также индивидуальные черты каждого человека. С учётом выше-названных условий в данной работе представлена следующая классификация факторов:

- общие (макрофакторы) – факторы макросреды, содержание которых зависит от общественно-экономического строя общества (социально-экономические условия жизни людей, общественные организации, духовная культура общества, средства массовой информации, идеология);
- особенные (мезофакторы) – специфические особенности экономического и демографического развития территории, деятельность местных органов самоуправления, местных органов управления образованием, культурно-просветительских учреждений, социально-профессиональная структура города, развитие сферы быта, уровень удовлетворения материальных и духовных потребностей жителей, муниципальная сеть учебных заведений и специальностей в них; деятельность муниципальных образовательных учреждений;
- единичные (микрофакторы) – факторы, обусловленные особенностями личного характера (субъективно-личностные): склонности, общие и специальные способности, интересы, мотивы, потребности, ценностные ориентации, биологическая организация человека, психофизиологические качества людей, образование, профессиональные знания и умения и другие.

В ходе исследования выявлены субъективно-личностные факторы, которые, по мнению С.Г. Вершловского и Л.Н. Лесохин, регулируют профессиональную деятельность учителя и являются детерминантами его профессионального становления, а именно:

- ориентации, установки, интересы, мотивы;
- знания, навыки, методическая подготовка, недостаточность которой выражается в потребности методического сопровождения молодого учителя;
- профессионально-личностные качества: эмпатия, инициативность, организаторские способности, общительность, предостерегающие от затруднений в общении с учащимися, их родителями, обеспечивающие поиск общего языка со школьной администрацией.

Вместе с тем ряд учёных считает, что развитие личности обусловлено не только субъективными, но и целым комплексом объективных факторов: социальными нормами, предписывающими человеку определённое поведение, его положением в системе отношений и т.д. Каждый этап жизни качественно меняет содержание этих факторов, их восприятие и, тем самым, вносит свои изменения в «партитуру событий». В итоге личностные и профессиональные стороны жизни смыкаются, дополняя друг друга, либо противопоставляются, рождая раздвоенность [7].

Таким образом, анализируя влияние объективных и субъективных факторов непосредственно на профессиональное становление молодого учителя, автор считает, что этот процесс усложняют профессиональные (от затруднений в общении с учащимися до поиска общего языка со школьной администрацией) и социально-экономические (бытовая неустроенность, низкая зарплата и т. д.) факторы.

Наряду с факторами, определяющими характер протекания процесса профессионального становления, имеют место и специфические, связанные с особенностями педагогической профессии.

Ряд учёных [8], исследуя проблему преимущественного влияния личностных факторов на профессиональное становление молодого учителя, подразделяет факторы на две группы – внутренние и внешние. К группе внутренних факторов исследователь относит:

- личностные особенности и желание развиваться. Признавая человека творцом собственной жизни, одной из характеристик субъекта следует считать активность, как осознанный и управляемый процесс[8];
- фактор самой профессиональной деятельности, позволяющий развивать определённые личностные качества как профессионально значимые, необходимые и обязательные;

- способ вхождения в профессию, от которого зависит начало профессиональной деятельности учителя, отличие его ценностных установок от той среды, в которой он оказался в начале трудового пути;

- длительность пребывания в профессиональной деятельности, т. е. педагогический трудовой стаж, увеличение которого не всегда является объективным показателем успешности профессионального становления.

Таким образом, факторы, влияющие на профессиональное становление молодого учителя, включают наличие общих, особенных и единичных условий, существующих в рамках целого общества, отдельного образовательного пространства, а также индивидуальных черт каждого человека.

Библиографический список

1. Косолапова М.А. Сопровождение педагогической практики студентов как важный аспект профессиональной подготовки будущего педагога. *Вестник ТГПУ*. 2007; Вып. 7 (70): 100 – 102.
2. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования. *Профессиональное образование. Столица*. 2012; 5: 122.
3. Дудчик С.В. Тьюторское сопровождение: история, технология, опыт. *Школьные технологии*. 2007; 1: 82 – 88.
4. Чурекова Т.М. *Профессиональная адаптация выпускников университета к деятельности учителя средней общеобразовательной школы*. Кемерово, 1989.
5. Павлютенков Е.М. *Формирование мотивов выбора профессии*. Киев, 1980.
6. Демьянчук Е.А. Психолого-педагогические условия формирования гностических умений молодого педагога. *Вектор науки ТГУ*. 2013; 2: Педагогика, Психология.
7. Шарова Л.М. Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя в процессе педагогического общения. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Брянск, 2003.
8. Шевченко Л.Л. *Учитель. Педагогические условия воспитания нравственной культуры в учебно-воспитательном процессе вуза: монография*. Москва, 2010.

References

1. Kosolapova M.A. Soprovozhdenie pedagogicheskoy praktiki studentov kak vazhnyy aspekt professional'noy podgotovki buduschego pedagoga. *Vestnik TGPU*. 2007; Vyp. 7 (70): 100 – 102.
2. Zeer E.F. Konceptiya professional'nogo razvitiya cheloveka v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2012; 5: 122.
3. Dudchik S.V. T'yutorskoe soprovozhdenie: istoriya, tehnologiya, opyt. *Shkol'nye tehnologii*. 2007; 1: 82 – 88.
4. Churekova T.M. *Professional'naya adaptaciya vypusknikov universiteta k deyatel'nosti uchitelya srednej obsheobrazovatel'noj shkoly*. Kemerovo, 1989.
5. Pavlyutenkov E.M. *Formirovanie motivov vybora professii*. Kiev, 1980.
6. Demyanchuk E.A. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya gnosticheskikh umenij molodogo pedagoga. *Vektor nauki TGU*. 2013; 2: Pedagogika, Psihologiya.
7. Sharova L.M. Formirovanie professional'no- eticheskoy kul'tury buduschego uchitelya v processe pedagogicheskogo obscheniya. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Bryansk, 2003.
8. Shevchenko L.L. *Uchitel'. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya nrvstvennoj kul'tury v uchebno-vospitatel'nom processe vuza: monografiya*. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 10.04.18

УДК 378.2

Ziyaudinova O.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), teaching assistant, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rika01-01@yandex.ru

Ziyaudinov M.D., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rika01-01@yandex.ru

Ziyaudinova S.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: slana_z@list.ru

PROJECT TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF SPECIALISTS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION. The article describes possibilities of project technologies in vocational education. Modern educational technology, as well as project activities of the trainees, indoctrinate the future specialists skills to identify and solve problems to resolve urgent problems that are not only professional, but also life-related. The work reveals that project technologies contribute to the formation of professional competencies of specialists in secondary vocational education, improve the quality of vocational training, develop the need for self-education and improve their professional training. The authors conclude that the task of the teacher is reduced to finding ways of applying project technologies that would allow to attract students with different levels of knowledge and skills, have positioned them to collective action, geared to their future professional success.

Key words: design technology, general and professional competences, secondary vocational education.

О.М. Зияудинова, канд. пед. наук, ассистент, факультет технологии и профессионально-педагогического образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: rika01-01@yandex.ru

М.Д. Зияудинов, канд. ф.-м. наук, проф., факультет технологии и профессионально-педагогического образования, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: rika01-01@yandex.ru

С.М. Зияудинова, канд. пед. наук, доц., факультет математики ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: slana_z@list.ru

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье описаны возможности проектных технологий в профессиональном образовании. Выявлено что проектные технологии способствуют формированию профессиональных компетенций специалистов среднего профессионального образования, позволяют повысить качество профессиональной подготовки, развить у них потребность в самообразовании и совершенствовании своей профессиональной подготовки. Авторы делают вывод о том, что задача преподавателя сводится к нахождению таких путей применения проектных технологий, которые позволили бы привлечь к ней студентов с различным уровнем знаний и умений, расположили бы их к коллективной деятельности, сориентировали бы их на будущую профессиональную успешность.

Ключевые слова: проектные технологии, общие и профессиональные компетенции, среднее профессиональное образование.

Последние годы в связи с переходом к стандартам третьего поколения модернизация Российского образования встала на путь компетентностного подхода. Компетентностный подход появился под влиянием времени как альтернатива сложившейся системе образования, его главная цель – улучшение эффективности и повышение качества образования. Компетентностный подход – это преимущественный курс нацеленный на образование, создающий атмосферу для усвоения системы компетенций, обеспечивающий предприимчивость выпускника к выживанию, стабильной жизнедеятельности и профессионального благополучия в нынешнем обществе с рыночными отношениями.

При подготовке обучающихся по профессии СПО в соответствии с компетентностным подходом реализуется модульное обучение, основанное на пакете учебно-программного обеспечения (модульной рабочей учебной программе, учебных модулях, учебных элементах). При модульном обучении программа представлена совокупностью учебных модулей, в результате изучения которых формируются компетенции. Такое построение программы дает определенные преимущества, делает её более гибкой, что в свою очередь дает возможность обновлять информацию (отдельные модули и учебные элементы), оперативно реагировать на изменения в сфере труда. При этом задействована устойчивая обратная связь между педагогом и работодателем, что позволяет вести учет требований к знаниям и умениям работников. В результате такого подхода подготовка работников идет в соответствии с веяниями времени, исключается устаревшая информация, формируются знания, позволяющие сформировать профессиональные компетенции.

Идея, положенная в основу модульного обучения, заключается в том, что ученик должен учиться сам, а функции учителя сводятся к управлению его обучением; он организует, контролирует, мотивирует, координирует, консультирует.

Модульно-компетентностный подход дает возможность предоставить обучающимся возможности самостоятельного обучения, используя рабочее место, имитирующее трудовую среду. Такое обучение быстрее и эффективнее адаптирует учащихся к реальной трудовой деятельности, дает возможность применять на практике сформированные компетенции.

Оценка качества подготовки обучающихся и выпускников на основе ФГОС третьего поколения реализуется по двум основным направлениям: оценке уровня освоения дисциплин и профессиональных модулей и оценке компетенций, сформированных у обучающихся.

Сегодня существует проблема выбора технологий и методов обучения, которые дают возможность формирования у будущих специалистов общих и профессиональных компетенций.

Компетенция толкуется как некая система ценностей, личностных качеств, знаний и умений человека, обозначающая его готовность к выполнению профессиональных функций.

Современные требования к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы по специальности связаны с формированием общих и профессиональных компетенций, которые характеризуют профессиональную деятельность будущих специалистов – выпускников учреждений среднего профессионального образования (СПО). В этой связи подготовка специалистов в таких учреждениях должна осуществляться с учётом корректировки методических и технологических аспектов образования, смены имеющихся целевых установок, а также педагогических средств, основанных на знаниях, умениях и опыте обучающихся. Существует необходимость в использовании образовательных технологий, направленных на личностное

развитие будущего специалиста, нацеленного на самостоятельность, творческий процесс, конкурентоспособность и т. д.

Образовательные технологии непременно должны содействовать раскрытию субъектного опыта обучаемого: выработке личностно значимых для него способов учебной деятельности; постижению умений самообразования. Проектные технологии являют собой практическую педагогическую технологию, подерживающую компетентностно-ориентированный подход в образовании.

Учебный процесс, организованный посредством проектных технологий переходит в процесс самообучения: обучающийся самостоятельно выбирает образовательную траекторию в учебной среде, которая умело организована и детально проработана. Работая над созданием курсового проекта в составе мини-бригад, обучаемый не только накапливает опыт социального взаимодействия путем работы в коллективе единомышленников, применяет приобретённые знания в своей деятельности, присваивая их, он обозначает этим свое становление субъектом познания, развивая в совокупности все стороны личностного «Я» в конкретной деятельности [1].

Эта форма организации обучения дает свои положительные результаты и позволяет поднять результативность обучения. Она формирует систему действенных обратных связей, это, в свою очередь, способствует развитию личности, самореализации, причем как обучаемых, так и педагогов, работающих над курсовым проектом.

Отличительными чертами проектного метода являются следующие:

- участвующие в проекте заражаются проектной инициативой от кого-либо из жизни;
- участвующие в проекте уславливаются друг с другом о форме обучения;
- участвующие в проекте формируют проектную инициативу и доводят её до сведения всех;
- участвующие в проекте самоорганизуются на проект;
- участвующие в проекте сообщают друг другу о ходе выполнения работы;
- участвующие в проекте вступают в дискуссии [2].

Таким образом, это подводит нас к определению метода проектов как к системе взаимодействий педагога и обучаемых. В основу проектного метода положено развитие познавательных навыков обучаемых, умений самостоятельного конструирования своих знания, умений не теряться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Суть проектного обучения сводится к созданию условий, при которых учащиеся:

- с охотой самостоятельно находят и получают недостающие знания из разнообразных источников;
- учатся применять приобретенные знания при решении познавательных и практических задач;
- обретают коммуникативные умения благодаря работе в различных малых группах;
- вырабатывают у себя исследовательские умения, в частности умения выявлять проблемы, заниматься сбором информации, наблюдать, проводить эксперименты, анализировать, строить гипотезы, обобщать;
- развивают системное мышление [3].

Акцент здесь должен быть поставлен на более активные виды самостоятельной работы. *Самостоятельная работа* определяется как обязательный и важный элемент в профес-

сиональном образовании. Она открывает способности обучаемых, способствует учебной мотивации; самостоятельность в действиях обучаемых позволяет перейти от уровня «репродукции» к уровню «умений» и «творчества» как критериев знаний. В этой связи, современное российское образование ориентировано на проектные технологии. Главная их цель: развитие и воспитание креативной личности; нахождение творческих путей при выполнении аудиторных и домашних заданий; стремление использовать полученные навыки с пользой для себя и для окружающих; развитие самостоятельности. Все эти цели очень созвучно с целями современного профессионального образования.

В процессе реализации проектные технологии выполняют определенные функции:

- Мотивационную. Она активизирует мышление, стимулирует учащихся к деятельности. В проектной методике мотивация реализуется посредством схожести проекта с реальными условиями деятельности. Реализация этой функции в проектных технологиях является стимулирующим приемом обучения, дающим возможность воздействия на сознание и чувства обучающихся. Погружаясь в проект, участники самостоятельно проигрывают спроектированный ими самими трудовой процесс, наблюдают реальные результаты своей деятельности, и, в соответствии с этим, их мотивация к учению возрастает. Все это приводит к интенсивной мыслительной деятельности большинства обучаемых, вне зависимости от знаний и интересов.

- Информационную. Данная функция дает возможность расширить информационное поле обучающихся посредством содержательной наполняемости проекта, путем привлечения различных источников информации (СМИ, Интернет, результаты социальных опросов и др.). Работая над проектом, обучающиеся осуществляют поиск дополнительной информации (о новых специальностях и профессиях, об использовании информационно-коммуникационных технологий при проведении совещаний, собеседований, маркетинговых кампаний), проводят социальные опросы населения, делают сравнительный анализ явлений и процессов внешней и внутренней среды организации (SWOT – анализ, PEST – анализ). Нередко проекты планируются таким образом, что для их осуществления дополнительная информация непременно должна быть получена в процессе самостоятельной работы обучающихся с различными источниками.

- Управленческую. Данная функция реализуется путем поэтапного развития проектировочных умений, которые входят в состав общих и профессиональных компетенций. Управляя учебным проектом, преподаватель может формировать проектировочные умения обучающихся, оттачивать те их умения, которые являются наиболее важными в будущей профессиональной деятельности, а также через состав проектировочных умений появляется возможность диагностировать овладение обучающимися способами профессиональной деятельности на каждом этапе обучения. Таким образом, применяя соответствующие управленческие действия всегда можно корректировать как процесс реализации проекта так и всего процесса обучения. Продуктивность освоения профессиональной деятельности может быть задана проектировочной функцией проектных технологий. В ходе работы над проектом освоение знаниями становится не совокупностью приемов, а целостностью образования, обусловливаемой логикой работы над проектом и получением реального продукта этой деятельности.

- Проектировочную. Данная функция проектных технологий формирует проектировочные умения обучаемых в процессе реализации проекта, они осваиваются ими и становятся свойствами личности, способных осуществлять определенные действия в заданных или новых условиях на основе сформированности проектировочных умений. Учебное проектирование – это

процесс, содержащий цель, алгоритм, стандарт действий, это процесс изменения существующих объектов, систем с целью создания нового продукта. Реализация диагностической функции проектных технологий допустима при создании определенных условий, позволяющих отследить уровень сформированности профессиональных компетенций будущего специалиста, сопоставления данного уровня с нормативными требованиями, отраженных в стандарте по профессии или специальности. Посредством данной функции можно увидеть пробелы или несоответствия в профессиональной подготовке обучающихся и спланировать мероприятия по их устранению. Оценка и сравнение умения обучающихся с заданными в стандарте позволяет избежать субъективности в оценивании деятельности обучающихся реализующих проекты.

Проектная деятельность дает возможность сделать учебный процесс для обучающихся лично значимым, позволяющим им раскрыть свой творческий потенциал, а также проявлять свои исследовательские способности и быть инициативными. Использование данного подхода дает нам возможность объединять цели образования и будущую профессиональную деятельность, а также осуществлять переход от воспроизведения знания к его практическому применению.

При формировании у обучаемых опыта проектной деятельности, применяются два основных направления:

- использование проектных технологий в ходе усвоения различных специальных дисциплин (профессиональных модулей), предусмотренных учебным планом;
- привлечение обучающихся в реализацию творческих проектов, в том числе, связанных с будущей профессиональной деятельностью по специальности.

Использование проектных технологий в ходе подготовки специалистов способствует формированию общих и профессиональных компетенций. Реализуя цели проектного обучения, создаются такие педагогические условия, при которых обучающиеся:

- самостоятельно находят необходимые знания используя различные информационные источники;
- используют полученные знания с целью для решения необходимых им задач;
- развивают исследовательские умения (умения обнаружения проблем, сбора и поиска информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа);
- обучаются коллективному труду.

Современные образовательные технологии, а также проектная деятельность обучаемых, формируют у будущих специалистов умения определять и решать задачи для разрешения возникающих актуальных проблем – не только профессиональных, но и жизненных. Участие абсолютно всех субъектов образовательного процесса в проектировании позволяет формировать общие и профессиональные компетенции будущих специалистов, а значит, обеспечивает их конкурентоспособность в соответствии с запросами современного рынка труда. Вывод проектной деятельности за границы урочной создает простор для творчества, позволяет максимально учитывать лично ориентированный подход в обучении [4].

Задача преподавателя сводится к нахождению таких путей применения проектных технологий, которые позволили бы привлечь к ней студентов с различным уровнем знаний и умений, расположили бы их к коллективной деятельности, сориентировали бы их на будущую профессиональную успешность. Основываясь на опыте и интересах самих студентов, на их запросы и склонности, преподаватель приобретает союзников в формировании именно тех общих и профессиональных компетенций, которые будут играть важную роль в будущем выпускникам учреждений СПО.

Библиографический список

1. Олешков М.Ю. *Современные образовательные технологии*: учебное пособие. Нижний Тагил: НТГСПА, 2011.
2. Чернилова Н.Г. *Система проектного обучения как инструмент развития самостоятельности старшеклассников*: сборник научных трудов. Саратов: СГУ, 1997.
3. Зияудинова С.М., Магомедалиева М.Р., Мансурова Г.М. Формирование профессиональных компетенций операторов ЭВМ проектными технологиями. *Материалы межвузовской студенческой и региональной научно-практических конференций*. Под редакцией М.Х. Хайбулаева. Махачкала: ДГПУ, 2016.
4. Карл Фрей. *Проектный метод*. Германия: Бельц, 1997.

References

1. Oleshkov M.Yu. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie. Nizhnij Tagil: NTGSPA, 2011.

2. Chernilova N.G. *Sistema proektnogo obucheniya kak instrument razvitiya samostoyatel'nosti starsheklassnikov*: sbornik nauchnyh trudov. Saratov: SGU, 1997.
3. Ziyudinova S.M., Magomedalieva M.R., Mansurova G.M. Formirovanie professional'nyh kompetencij operatorov `EVM proektnymi tehnologiyami. *Materialy mezhdunarodnoj studencheskoj i regional'noj nauchno-prakticheskij konferencij*. Pod redakciej M.H. Hajbulaeva. Mahachkala: DGPU, 2016.
4. Karl Frej. *Proektnyj metod*. Germaniya: Bel'c, 1997.

Статья поступила в редакцию 10.04.18

УДК 378

Torikova E.F., Cand. of Sciences (Psychology), Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),

E-mail: marus-stv@yandex.ru

Torikov A.V., senior teacher, Technological Institute of Service, branch of Don State Technical University (Stavropol, Russia),

E-mail: marus-stv@yandex.ru

Magomedov R.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),

E-mail: marus-stv@yandex.ru

TRAINING PRESCHOOL CHILDREN MOUNTAIN CLIMBING IN THE SYSTEM OF SPORTS AND RECREATION ACTIVITIES AT AN EDUCATIONAL ORGANIZATION. The article discusses possibility of using elements of sports climbing to ensure the physical and personal development of preschool children in an educational organization. In conditions of the innovative changes of the system of preschool education different effective technologies of an overall development of children of early and preschool age are used. Specialists in the field of preschool education use traditional means, methods, forms of education. An attempt is made to introduce the new contents and organizational and methodological tools into the field of physical culture and health work in preschool educational institution while teaching preschool children mountain climbing.

Key words: climbing, preschool children, physical development, educational process.

Е.Ф. Торикова, канд. психол. наук, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru

А.В. Ториков, ст. препода., Технологический институт сервиса (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный

технологический институт», г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru

Р.Р. Магомедов, д-р пед. наук, проф., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СКАЛОЛАЗАНИЮ В СИСТЕМЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматривается возможность применения элементов спортивного скалолазания для обеспечения физического и личностного развития детей дошкольного возраста в условиях образовательной организации. В условиях инновационного конструирования системы дошкольного образования осуществляются эффективные технологии всестороннего развития детей раннего и дошкольного возраста. Применяются традиционные средства, методы, формы обучения и виды деятельности специалистов в области дошкольного образования. Осуществляется попытка внедрения нового содержания и организационно-методического инструментария в области физкультурно-оздоровительной работы в дошкольном образовательном учреждении при обучении детей дошкольного возраста скалолазанию.

Ключевые слова: скалолазание, дети дошкольного возраста, физическое развитие, образовательный процесс.

В современных условиях инновационного конструирования системы дошкольного образования осуществляется поиск эффективных технологий всестороннего развития детей раннего и дошкольного возраста. Наряду с применением традиционных средств, методов, форм обучения и видов деятельности специалисты в области дошкольного образования осуществляют попытки внедрения нового содержания и организационно-методического инструментария. Заслуживающим внимания, на наш взгляд, является рассмотрение целесообразности и возможности применения элементов спортивного скалолазания для обеспечения физического и психического развития детей дошкольного возраста в условиях образовательной организации.

На сайте Федерации скалолазания России отмечается, что скалолазание «(англ. rock climbing) – вид спорта и вид активного отдыха, который заключается в лазании по естественному (скалы) или искусственному (скалодром) рельефу. Зародившись как разновидность альпинизма, скалолазание в настоящее время – самостоятельный вид спорта» [1]. На сегодняшний день данный вид спорта вошел в программу олимпийских игр 2020 года, обсуждается возможность его включения в программы основного общего образования РФ, разрабатываются и получают апробацию соответствующие программы дополнительного образования и специальные программы для людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Как вид физической активности скалолазание имеет значительный резерв потенциальных возможностей для обеспечения физического и психического развития, занимающихся разных возрастных категорий, в том числе детей дошкольного возраста.

Занятия скалолазанием позволяют укреплять опорно-двигательную систему, развивать вестибулярный аппарат, двигательный интеллект, способность к самоконтролю, выносливость, ловкость, сенсомоторную координацию, формирует настойчивость, решительность, мотивацию достижения и уверенность в себе. Специалисты основного дошкольного и дополнительного образования рекомендуют начинать систематические занятия скалолазанием со старшего дошкольного возраста. По данным М.Ю. Кистяковской и З.С. Уваровой, к 5 – 7 годам у детей появляется цикличность в движениях лазания, становится более точным направление и амплитуда движений рук и ног, что дает возможность при наличии необходимого оборудования ввести в образовательный процесс дошкольного учреждения непосредственно-образовательную деятельность по обучению детей элементам скалолазания [2].

Использование элементов скалолазания позволяет повысить интерес детей к занятиям в области физической культуры в целом, поскольку лазание как таковое является одним из основных и привлекательных видов движения в дошкольном возрасте.

Для организации непосредственно-образовательной деятельности по обучению детей элементам скалолазания понадобится скалодром, оборудованный зацепами в достаточном количестве с учетом ростовых возможностей детей. При этом и сам скалодром и элементы рельефа должны быть прочно закреплены. Также потребуются маты толщиной не менее 20 – 25 см, плотно примыкающие друг к другу и имеющие общую покрывку. Перед началом занятий специалист по физической культуре

должен убедиться в отсутствии неисправности и дефектов скалодрома [3].

В условиях дошкольной образовательной организации рекомендуется осуществлять непосредственно-образовательную деятельность по скалолазанию 1 раз в неделю с малыми подгруппами детей дошкольного возраста (2 – 3 чел.). Обязательным является проведение для детей инструктажа по технике безопасности и систематическое напоминание о правилах профилактики травматизма. Дети занимаются в удобной спортивной форме и обуви [3].

Повышенные требования предъявляются педагогу при организации страховки детей. Недопустимо отвлечение от процесса страховки на посторонние моменты. Специалист не должен позволять детям спрыгивать со скалодрома даже с незначительной высоты. Запрещено нахождение на скалодроме более одного ребенка.

Следует учитывать, что обучение скалолазанию длительный и сложный процесс, цель которого – планомерное совершенствование всех навыков необходимых для успешного лазания и ведущую роль в этом процессе занимает грамотная постановка техники движения. В этой связи необходимо применять подводящие упражнения, которые позволят сформировать правильный динамический стереотип определенного двигательного действия. В качестве подводящих упражнений можно использовать:

- отдельные компоненты изучаемого двигательного действия;
- имитацию подлежащих освоению двигательных действий;
- непосредственно осваиваемое движение, которое выполняется в облегченных условиях, в замедленном темпе [4].

При освоении техники движений необходимо направлять внимание ребенка на качество выполнения двигательных действий. Затем можно усложнять условия выполнения упражнения, подводить детей к более трудным заданиям.

Структура каждого занятия на скалодроме должна включать в себя следующие компоненты:

- вводная часть: разминка (подготовка функциональных систем организма ребенка к более интенсивной работе), подводящие упражнения;
- основная часть: формирование новых двигательных умений, закрепление ранее сформированных движений, чередование более интенсивных и менее интенсивных упражнений;

- заключительная часть: приведение функциональных систем организма в спокойное состояние, умеренная растяжка, расслабление, подведение итогов деятельности.

Следует отметить, что практикуемые в спортивном скалолазании длительные статические упражнения не применяют в дошкольном возрасте. Трассы не должны быть протяженными. Необходимо, чтобы перехваты, совершаемые ребенком, находились в диапазоне его индивидуальных физиологических возможностей.

Обучение скалолазанию должно осуществляться с учетом физиологических и возрастных психологических особенностей дошкольников. Поскольку ведущим и наиболее привлекательным видом деятельности в дошкольном возрасте является игра, постановка двигательных задач перед детьми может осуществляться в игровой форме и опираться на игровую мотивацию. В связи с появлением в старшем дошкольном возрасте соревновательного мотива, допустима его актуализация при выполнении отдельных упражнений, когда дети уже владеют необходимым набором двигательных навыков. В тоже время организация участия детей дошкольного возраста в спортивных соревнованиях по скалолазанию не рекомендуется, так как требует от участников повышенного психического и физического напряжения, к которому большинство дошкольников еще не готовы. Преобладание наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте позволяет оптимизировать процесс формирования двигательных умений посредством активизации образных представлений ребенка. Организация непосредственно-образовательной деятельности по обучению элементам скалолазания должна обеспечивать эмоциональную привлекательность для детей, оптимальное чередование видов активности. Не допускается монотонное повторение определенных движений, так как это снижает интерес дошкольников к занятиям и вызывает утомление.

Поскольку высшей формой регуляции движений человека является сознательный интеллектуальный контроль, необходимо объяснять ребенку целесообразность выбора тех или иных двигательных приемов при прохождении трассы на скалодроме, что позволит ему в последующем осознанно применять свой двигательный опыт.

Таким образом, обучение детей дошкольного возраста элементам скалолазания в образовательной организации позволяет реализовать значительный развивающий и воспитывающий потенциал данного вида активности при условии четкого соблюдения правил техники безопасности, физиологических возможностей и психологических особенностей детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. О скалолазании. Available at: (<http://c-f-r.ru/climbing/>)
2. Корякин В.В. *Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа спортивной направленности «Спортивное скалолазание для дошкольников»*. Гремячинск, 2016.
3. Рубина К.К. *Обучение детей старшего дошкольного возраста элементам скалолазания с использованием скалодрома*. Available at: <https://pedportal.net/doshkolnoe-obrazovanie/fizkultura/obuchenie-detey-starshego-doshkol-nogo-vozhraasta-elementam-skalolazaniya-s-ispol-zovaniem-skalodroma-al-piyskoy-stenki-631123>
4. Магомедов Р.Р. Биомеханический анализ двигательных действий альпиниста на скальном рельефе. *Экстремальная деятельность человека*. 2017; 3 (44).

References

1. О скалолазании. Available at: (<http://c-f-r.ru/climbing/>)
2. Koryukin V.V. *Dopolnitel'naya obscheobrazovatel'naya obscherazvivayushaya programma sportivnoy napravlenosti «Sportivnoe skalolazanie dlya doshkol'nikov»*. Gremyachinsk, 2016.
3. Rubina K.K. *Obuchenie detej starshogo doshkol'nogo vozhraasta `elementam skalolazaniya s ispol'zovaniem skalodroma*. Available at: <https://pedportal.net/doshkolnoe-obrazovanie/fizkultura/obuchenie-detey-starshego-doshkol-nogo-vozhraasta-elementam-skalolazaniya-s-ispol-zovaniem-skalodroma-al-piyskoy-stenki-631123>
4. Magomedov R.R. Biomechanicheskij analiz dvigatel'nyh dejstvij al'pinista na skal'nom rel'efe. *Ekstremal'naya deyatel'nost' cheloveka*. 2017; 3 (44).

Статья поступила в редакцию 10.04.18

УДК 378

Sorokopud Yu.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of Department of humanitarian and natural-scientific disciplines ANOVA "MOSCOW INTERNATIONAL UNIVERSITY"; Professor, Department of psychology and pedagogy, FSBEI "Gzhel State University", E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

DIDACTIC OPPORTUNITIES OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FORMING THE MANAGEMENT COMPETENCIES OF FUTURE ENTREPRENEURS. The article presents ways of forming managerial competencies based on interactive technologies. The author makes it clear to what extent managers and supervisors are important to set the ideal model of behavior, the image that all employees would strive for, regardless of their functional affiliation. Qualitative characteristics of activity are considered in the article. In addition, the classification of managerial competencies as individual technologies is described: tasks of managerial self-actual-

ization, interpretation of the current situation as a situation in need of directed change, traditional management mechanisms and the connection of the said competencies with the interactive nature of modern management and production. The author focuses on the role of interactive technologies.

Key words: Culture of management, managerial competences, interactive technologies, self-determination.

Ю.В. Сорокопуд, д-р пед. наук, профессор каф. гуманитарных и естественно-научных дисциплин АНО ВО «Московский международный университет»; профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Гжельский Государственный Университет», Московская область, Раменский район, посёлок Электроизолатор, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

В статье представлены пути формирования управленческих компетенций на основе интерактивных технологий. Будущим предпринимателям особенно важно задавать идеальную модель поведения, к которому бы стремились все сотрудники, которые будут у них в подчинении, не зависимо от их функциональной принадлежности. В статье рассматриваются различные производственные задачи и необходимость сформированности определённых управленческих компетенций для их эффективного решения. В статье показана роль интерактивных технологий в процессе формирования управленческих компетенций.

Ключевые слова: управленческие компетенции, интерактивные технологии, предприниматели, самодетерминированность.

Современность изменяет характер управления, которое все более определяется не институциональными организационными форматами, а позицией субъекта, принимающего на себя ответственность за определение направления и способа развития конкретной ситуации, в которую включены иные субъекты. Субъектом управления становятся не только тот субъект, по отношению к которому сформированы соответствующие социальные (функциональные) ожидания, а тот, кто добровольно определяет модель развития ситуации и продвигает ее в организационном (и ином коммуникативном) пространстве, добиваясь состояния, при котором большинство других субъектов принимают эту модель как руководство к собственным действиям. Как показал анализ литературы [1; 2], в моделях управленческих компетенций чаще фиксируются качественные характеристики деятельности, позволяющие работнику самостоятельно находить ориентиры реализации собственной активности, в рамках которой он самостоятельно формирует свои профессиональные «дорожные карты». Это особенно важно для будущих предпринимателей, так как от уровня сформированности их управленческих компетенций будет зависеть жизнеспособность их малых предприятий.

Как отмечает Е.И. Кудрявцева [1], сформированные управленческие компетенции способствуют решению специалистом нескольких классов задач. Не смотря на то, что автор выделяла их применительно к управленцам в современном производстве, эти же задачи решают и современные предприниматели, причём, для них решение этих задач стоит наиболее остро, т.к. от эффективности их решения нередко напрямую зависит его доходность и целесообразность функционирования.

Первый класс задач может быть определен как задачи управленческой самоактуализации. Потребность в управленческой самоактуализации интегрирует регулятивные компетенции, основанные на направлении на достижения, формирования личной инициативы, готовности к дополнительным усилиям и нацеленность на преодоление препятствий – то, что можно назвать социальной смелостью и добровольной ответственностью [1].

Второй класс задач – это интерпретация актуальной ситуации как ситуации, нуждающейся в направленном изменении. Неопределенность и изменчивость экономической ситуации лишает предпринимателей критериев однозначной классификации всех возникающих в процессе профессиональной деятельности ситуаций. При этом важную роль играют индивидуальные технологии интерпретации, основанные на интуиции и способности противостоять инерции мышления.

Третий класс задач связан с сосуществованием традиционных управленческих механизмов и инструментов управления. В связи с этим предприниматель оказывается перед необходимостью интеграции и синтеза возможностей, предоставляемых традиционными и современными управленческими инструментами, что поддерживается особым классом компетенций – организационными компетенциями, предполагающие вариативность и гибкость, позволяющие в различных ситуациях использовать различные подходы к решению внешне сходных задач [1].

Четвертый класс задач связан с интерактивным характером современного управления и производства. Необходимость управленческого включения других людей в решение задач сопровождается их активным участием в обсуждении производственных проблем, самостоятельном принятии решений, возможностью формирования собственных представлений на основе информации, полученной из разных источников в условиях развития сетевой коммуникации. В этой связи особую роль играют интерактивные компетенции, среди которых наиболее актуальная – умение формировать, поддерживать и расширять индивидуальную сеть, используемую для обмена разнообразным контентом и продвижения собственных управленческих представлений, моделей, критериев оценки.

Для формирования управленческих компетенций в условиях профессионального обучения свою эффективность показали инновационные технологии на интерактивной основе.

Как показал анализ литературы [2], преимущества интерактивных технологий обучения при формировании управленческих компетенций следующие:

- интенсифицируют процессы понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач;
- повышают мотивацию и вовлеченность студентов в решение проблем, обсуждаемых на семинарах, лекциях, включают студентов в процесс использования знаний и личного опыта;
- формируют способность творчески мыслить, видеть проблемную ситуацию и способы выхода из нее, обосновывать свою позицию и жизненные ценности;
- повышают поисковую активность и побуждают студентов к конкретным действиям;
- способствуют развитию личностных качеств студентов: умение выслушивать различные точки зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя толерантность по отношению к своим оппонентам;
- формируют продуктивные подходы к формированию основ управленческой компетентности [2].
- способствуют включению студентов в различные виды индивидуальной и коллективной деятельности, накоплению опыта решения практических задач.

При использовании в образовательном процессе вуза инновационных технологий на интерактивной основе: студент приобретает опыт активного освоения учебного содержания управленческих дисциплин, развивает личностную рефлексию. Если при этом студент работает в учебной микрогруппе, то у него развиваются навыки общения и взаимодействия в малой группе, анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии с принятием нравственных норм и правил совместной деятельности; формируются потребности к ценностно-ориентационному единству группы с поощрением гибкой смены социальных ролей в зависимости от ситуации; развиваются способности к разрешению конфликтов и к компромиссам.

Таким образом, организация интерактивного педагогического взаимодействия является одним из важнейших условий

становления личности, которая должна иметь опыт решения различных проблем, владеть искусством диалога как конструктивного спора, нести ответственность за актуализацию своей индивидуальности, обладая современными способами накопления и приумножения знаний. Однако реализовывать интерактивные технологии в процессе формирования управ-

ленческих компетенций необходимо в комплексе, при изучении различных дисциплин. Для этого необходим уровень развития профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава, определённый уровень педагогической культуры кафедральных коллективов, входящих в состав факультета.

Библиографический список

1. Кудрявцева Е.И. Управленческие компетенции как субъектные технологии обеспечения управленческой компетентности. *В мире научных открытий*. 2013; № 11.4(47): 226 - 244.
2. Рихтер Т.В. Интерактивные технологии взаимодействия как условие формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза при обучении информатике. Available at: <https://novainfo.ru/article/2065>
3. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. *Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Kudryavceva E.I. Upravlencheskie kompetencii kak sub`ektnye tehnologii obespecheniya upravlencheskoj kompetentnosti. *V mire nauchnykh otkrytij*. 2013; № 11.4(47): 226 - 244.
2. Rihter T.V. Interaktivnye tehnologii vzaimodejstviya kak uslovie formirovaniya professional'nykh kompetencij studentov pedagogicheskogo vuza pri obuchenii informatike. Available at: <https://novainfo.ru/article/2065>
3. Alizhanova H.A., Atagishieva G.S., Belocerkovets N.I., Gadzhieva P.D., Gerasimova T.N., Denilhanova H.Ya., Isakieva Z.S., Zinchenko A.S., Kopylov A.V., Kopylova I.A., Kolomina M.V., Kulibekov N.A., Kulibekova R.D., Kul'kina I.V., Magin V.A., Martirosyan R.M., Muradova P.R., Nagaeva I.A., Petrova N.P., Sadovoj V.P. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole: problemy i perspektivy*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 15.04.18

УДК37.01-057

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

Tomilin A.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Life Safety, State Marine University
n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia), E-mail: www.aumsu.ru

FEATURES OF MODELING THE PERSONALITY'S PATRIOTISM DEVELOPMENT PROCESS BASED ON THE CRITICAL THINKING IMPROVEMENT. One of the priority tasks of the state is the education of patriotism among the citizens, their consolidation and mobilization on the basis of the Patriotic ideas on the solution to the creative task of building a democratic society and strengthening the country's defense. Pedagogical practice shows that the process of education of patriots is more efficient and effective in the presence and application of the appropriate model. The authors on the basis of approaches of Russian scientists reveal the basics of the terms "modeling" and "model", features of modeling and substantial components of the constructed substantial and technological model of the personality's patriotism development based on the critical thinking improvement are resulted.

Key words: critical thinking, model, development, patriotism, process improvement, content-technological model of formation.

М.А. Егоров, аспирант, Государственный морской университет им. адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск,
E-mail: e.max.seem@gmail.com

А.Н. Томилин, д-р пед. наук, проф. каф. безопасности жизнедеятельности, Государственный морской университет
им. адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru

ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Одной из приоритетных задач государства является воспитание патриотизма у граждан, их консолидация и мобилизация на основе патриотической идеи на решение созидательных задач строительства демократического общества и укрепление обороноспособности страны. Педагогическая практика свидетельствует, что процесс воспитания патриотов проходит более эффективно и результативно при наличии и применении соответствующей модели.

В статье авторами на основе подходов отечественных ученых раскрывается сущность терминов «моделирование» и «модель», приводятся особенности моделирования и содержательные компоненты сконструированной содержательно-технологической модели развития патриотизма личности на основе совершенствования критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, модель, развитие, патриотизм, процесс, совершенствование, содержательно-технологическая модель, формирование.

Отечественные педагоги в своей практике успешно применяют метод моделирования, зарекомендовавший себя как достаточно надежный и работоспособный. По мнению И.П. Подласого [1], это специфический метод конструирования и всестороннего исследования моделей. П.И. Пидкасистый [2] придерживается взгляда, что моделирование позволяет воспроизвести характеристики отдельного объекта на иной объект, сконструированный для его изучения. М.Е. Вайндорф-Сысоева [3] отмечает, что именно моделирование обеспечивает всестороннее изучение

педагогических процессов и явлений. Для этого исследователем разрабатывается специальная педагогическая модель.

Следовательно, моделирование есть такой метод, который позволяет конструировать и исследовать инновационную модель с целью получения целостной и достоверной информации.

Основным элементом моделирования является модель. Вышеуказанные учёные [1; 2; 3] трактуют данный термин как систему элементов, воспроизводящую некоторые стороны, связи, функции объекта исследования. Исследование модели

позволяет получить новые знания и новую информацию об объекте.

Важнейшими признаками модели являются: наглядность, абстракция, элемент научной фантазии и воображения, использование аналогии как логического и творческого метода построения, элемент гипотетичности.

Отечественные ученые выделяют три основных этапа конструирования новой модели: *подготовительный* (состоит из: анализа научной литературы, изучения опыта работы, выработки гипотезы); *программный* (включает: разработку программы исследования и ее реализацию; производство первичных выводов и корректировку программы; конкретизацию гипотезы); *итоговый* (посвящен уточнению и разработке конечного варианта модели).

С учётом вышеприведённых положений, опыта отечественных исследователей нами разработана содержательно-технологическая модель развития патриотизма личности на основе совершенствования критического мышления, состоящая из четырех блоков: целевого, концептуального, содержательно-технологического и оценочного.

Целевой блок содержит формулировку цели развития патриотизма личности. В отечественной педагогике термин «цель» в основном рассматривается как «идеальное предвосхищение результата, на достижение которого направлена деятельность человека» [4, с. 143]. На содержание этого определения будем ориентироваться и мы в своем исследовании.

Следовательно, мы можем определить цель исследования – развитие патриотизма личности на основе критического подхода, совершенствования критического мышления.

Процесс достижения намеченной цели подразумевает разработку и реализацию следующих частных задач: а) формирование осознанного отношения к Отечеству, его прошлому, настоящему и будущему на основе исторических ценностей и роли России в судьбах мира; б) развитие гражданственности и национального самосознания личности; в) создание условий для реализации личностной государственно-патриотической позиции; г) овладение теорией, приемами и методами критического мышления и их применение при оценке любой информации, событий, фактов и явлений, обоснованного принятия решений; д) воспитание готовности личности к защите Отечества в мирное и военное время.

Концептуальный блок включает: разработку основных противоречий, концептуальных идей и положений, выбор методологических подходов и принципов.

На основе изучения и анализа научных монографий, статей, диссертационных исследований, практики патриотической работы выявлены следующие противоречия:

- между реальной практической потребностью государства и социума в гражданах со сформированной активной патриотической позицией и отсутствием концептуальных положений развития патриотизма у личности на основе совершенствования критического мышления, обеспечивающего всесторонний анализ любой информации и выработку обоснованного вывода и решения;

- между потребностью воспитательно-патриотической практики в разработанной модели развития патриотизма у личности на основе совершенствования критического мышления и ее отсутствием.

Разрешение данных противоречий потребовало разработку концептуальных положений развития патриотизма личности и выбора в качестве методологических основ системный, личностно-деятельностный, приоритетно-ориентированный и критический подходы.

Системный подход обеспечивает рассмотрение патриотизма как целостного и сложно-системного конструкта, имеющего подчиненные системные элементы, которые тесно взаимосвязаны и взаимодействуют, что в свою очередь позволяет основательно и всесторонне исследовать изучаемый феномен.

Личностно-деятельностный подход требует при организации воспитательно-патриотической деятельности размещение в центре процесса воспитания личность воспитанника с её мотивами, целями, психологической сферой, что обеспечивает целенаправленную работу по развитию личности и ее патриотических качеств, совершенствования критического мышления, что будет содействовать формированию и укреплению патриотической позиции.

Приоритетно-ориентированный подход обеспечивает учет приоритетов личности в процессе воспитательно-патриотиче-

ской работы, при овладении новыми патриотическим знаниями, участия в патриотической и волонтерской деятельности, рефлексия относительно воспитательных целевых программ, самостоятельный выбор воспитанником траектории развития патриотических качеств, организации самовоспитания и саморазвития.

Критический подход позволяет взвешенно относиться к многообразию концепций, идей и взглядов, относящихся к теории и практики патриотизма, обеспечить беспристрастный и логический анализ информации и принятие независимых и продуманных решений.

Изучение намеченной темы требует выбора основных принципов.

Принципы воспитательно-патриотической деятельности, понимаемые нами как исходно-руководящие положения, детерминирующие узловые требования к процессу воспитания патриотов, его содержанию, формам и методам, содержательно состоят из трёх групп: *общие* (научность, законность, демократизм, приоритетность исторического и культурного наследия России, её духовных ценностей и традиций); *психолого-педагогические* (системность, этапность, преемственность, учёта возрастных особенностей и интересов воспитанников, индивидуального подхода, критического подхода к информации, конкретность, непрерывность и оперативность, гибкость в выборе и применении средств, многообразие форм, методов этой деятельности, их направленности на развитие личности патриота); *специфические* (связаны с проведением социальной политики, заложенные в природе развития общества, компонентами которой являются духовная наполненность, державность, соборность, народность, социальная ориентированность, просвещенность, гуманизм, милосердие, миротворчество) [5].

Содержательно-технологический блок организационно включает совокупность педагогических условий и педагогическую технологию.

С.Н. Томилина [6] придерживается точки зрения, согласно которой педагогические условия это комплекс необходимых и целенаправленных мер психолого-педагогического воздействия на личность, способствующие эффективной организации и качественного проведения воспитательно-патриотического процесса и обеспечивающих достижение поставленной цели – формированию патриота, с полным набором развитых патриотических качеств и активной патриотической позицией.

Ориентируясь на данное определение под термином «педагогические условия» будем понимать комплекс организационных форм и психолого-педагогических мер, методов и приемов, отобранных, либо сконструированных и примененных воспитателями для достижения намеченной цели. Таковыми являются: а) формирование позитивного отношения к патриотизму, патриотической и волонтерской деятельности; б) придание профессиональной, образовательной и воспитательной средам патриотической направленности; в) повышение педагогического мастерства воспитателей и организаторов воспитательно-патриотической деятельности; г) стимулирование развития у личности патриотических качеств; д) повышение уровня патриотизма на основе совершенствования критического мышления; е) выработка адекватной самооценки патриотизма и патриотических качеств.

Важный элемент блока – педагогическая технология развития патриотизма на основе совершенствования критического мышления.

Педагогический словарь содержит следующую дефиницию: «Педагогическая технология» есть продуманная и организованная разработка и «процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающей гарантированный результат» [4, с. 149 – 150].

Принято считать, что технология может именоваться таковой, если она соответствует признакам: *концептуальности* (обладает научной базой и целенаправленностью); *системности* (включает компоненты: целостности, структурности, организованности, целенаправленности); *управляемости* (плановость, диагностирование); *эффективности* (гарантированное достижение запланированной цели).

Содержание педагогической технологии (ПТ) воспитательно-патриотического процесса можно представить в виде формулы:

ПТ = цели + задачи + содержание + методы (приемы, средства) + формы обучения и воспитания.

Выше нами приведены цель и задачи патриотического воспитания личности. Другими компонентами педагогической технологии являются:

Таблица 1

Критерии и показатели патриотизма личности

Критерий	Показатели
Когнитивный	- знания о теории и практике патриотизма и патриотического воспитания; - знания истории, культуры и традиций Отечества; - знания боевых традиций армии и флота; - знания теории и практики критического мышления; - знания особенностей информационной войны и информационного противодействия.
Мотивационный	- сформированность патриотического идеала; - сформированность ценностных ориентаций; - сформированность государственно-патриотической позиции; - сформированность критического мышления; - способность производить объективные выводы.
Деятельностный	- участие в патриотической и волонтерской деятельности; - уровень результативности в учебной и профессиональной деятельности; - уровень отстаивания государственных интересов, своего мнения, патриотической позиции; - уровень готовности к самопожертвованию в бою с внешним врагом во имя Отечества, российского народа; - уровень физической подготовленности.

- *Содержание* – реализация целевой программы. Таковой является целевая программа «Патриот и критическое мышление». Программа предусматривает изучение воспитанниками сущности, приемов и методов критического мышления; теории и практики патриотизма и патриотического воспитания; истории и культуры Отечества; летописи и боевых традиций армии и флота; вовлечение в активную патриотическую и волонтерскую деятельность; установки на дальнейшее самовоспитание и саморазвитие. Овладение каждым разделом целевой программы завершается проведением собеседования, что позволяет установить результативность и степень овладения новыми знаниями каждым воспитанником, развития его критического мышления.

- *Методы патриотического воспитания*, понимаемые как способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитанников, направленные на решение поставленных задач. К ним относятся методы: убеждения, упражнения, оценки и самооценки, объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, метод проблемного изложения, частично поисковый и исследовательский и др.

- *Приемы и средства* – учебное оборудование, дидактическая техника, учебно-наглядные пособия, технические и электронные средства воспитания, организационно-педагогические средства (программа, планы).

- *Формы* – лекции, беседы, обмен опытом работы, тематические вечера, уроки мужества, викторины, экскурсии, встречи с ветеранами, спортивные состязания, посвященные Дням воинской славы и Дню Победы, обмен делегациями, онлайн-конференции, беседы и др.

Оценочно-результативный блок модели предназначен для итоговой и всесторонней оценки полученных результатов и выявлению сформированного уровня патриотизма личности, определения необходимости корректировки целевой программы и концептуальных положений. Такую оценку можно производить только на основе наличия определенных критериев и их показателей. Критерий – это «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценки какого-либо явления» [4, с. 66].

Для исследования развития патриотизма личности на основе совершенствования критического мышления разработаны следующие критерии и соответствующие показатели (табл. 1).

Сформированность патриотизма оценивается по его уровням: низкому, среднему или высокому.

Для низкого уровня патриотизма личности свойственны слабые, фрагментарные знания по всем показателям, несформированность мотивационной сферы, и уклонение от патриотических мероприятий и неучастие в волонтерской деятельности. Для среднего – средняя степень обладания знаниями, мотивами и несистемное участие в патриотической деятельности. В то же время, для высокого уровня патриотизма личности характерны основательные, отличные знания, наличие патриотической мотивации, сформированность активной государственно-патриотической позиции и примерное участие в патриотической и волонтерской деятельности.

Разработанная выше модель характеризуется открытостью, динамичностью и требует проверки практикой.

Библиографический список

1. Агапова Г.В. Системный подход к реализации патриотического воспитания на территории Воронежской области. *Интеграция образования*. 2003; 4: 120 – 125.
1. Подласый И.П. *Педагогика. Новый курс*: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. Москва: Владос, 2006; Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения.
2. *Педагогика*: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Под ред. П.И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 2004.
3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Крившенко Л.П. *Педагогика*: конспект лекций. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Изд-во Юрайт, 2010.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
5. Корнилова М.Ю., Томилин А.Н. Основы патриотического воспитания курсантов морского вуза в условиях города-героя. *Человек и образование*. 2015; 4: 162 – 168.
6. Томилина С.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи*: монография Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015.

References

1. Podlasyj I.P. *Pedagogika. Novyj kurs*: uchebnik dlya stud. ped. vuzov: v 2 kn. Moskva: Vlados, 2006; Kn. 1. Obschie osnovy. Process obucheniya.
2. *Pedagogika*: Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i pedagogicheskikh kolledzhej. Pod red. P.I. Pidkasishtogo. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2004.
3. Vajndorf-Sysoeva M.E., Krivshenko L.P. *Pedagogika*: konspekt lekciy. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: Izd-vo Yurajt, 2010.
4. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*: Dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
5. Kornilova M.Yu., Tomilin A.N. Osnovy patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza v usloviyah goroda-geroya. *Chelovek i obrazovanie*. 2015; 4: 162 – 168.
6. Tomilina S.N. *Programmno-diaagnosticheskoe soprovozhdenie processa voenno-patrioticheskogo vospitaniya flotskoj molodezhi*: monografiya Novorossiysk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2015.

Статья поступила в редакцию 01.03.18

УДК 37.035.6

Tomilina S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Life Safety, State Marine University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia), E-mail: www.aumsu.ru*

THE STRATEGY OF FORMATION OF STATE-PATRIOTIC POSITION OF STUDENTS OF A MARITIME UNIVERSITY. Education of patriots is a long process that requires a strategic approach, the use of innovative methods and forms of educational impact. The article is dedicated to development and substantiation of the basic provisions of the strategy of formation of state-patriotic position of students at a maritime university is understood as integrative quality of the individual, based on true love and loyalty to the motherland and the state, respect for Russian history, culture, traditions and other Russian values, broad outlook patriotic beliefs, consciousness, feelings, and qualities manifested in the individual behavior, daily life activities and the subsequent effective service to the marine transport vessels.

Key words: state-patriotic education, spiritual values, cadet, youth, patriotism, patriotic position, motherland, formation.

С.Н. Томилина, канд. пед. наук, доц. каф. Безопасности жизнедеятельности, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru

СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

Воспитание патриотов – это длительный процесс, требующего стратегического подхода, применения инновационных методов и форм воспитательного воздействия. Статья посвящена разработке и обоснованию основных положений стратегии формирования государственно-патриотической позиции у курсантов морского вуза понимаемую как интегративное качество личности, базирующееся на истинной любви и верности Отечеству и государству, уважения к российской истории, культуре, традициям и другим отечественным ценностям, широком патриотическом мировоззрении, патриотических убеждениях, сознании, чувствах и качествах, проявляемых в личном поведении, повседневной жизнедеятельности и последующей результативной службе на судах морского транспорта.

Ключевые слова: государственно-патриотическое воспитание, духовные ценности, курсант, молодежь, патриотизм, патриотическая позиция, Отечество, формирование.

Анализ текста послания Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному Собранию [1] показывает, что современный этап строительства демократии в нашем государстве настоятельно требует сплочения россиян, укрепления экономического и оборонного потенциалов, поддержания высокой боевой готовности наших доблестных Вооруженных Сил. Фундаментом такого сплочения может и должен стать веками проверенный патриотизм. На воспитание патриотизма ориентирует сформированная нормативно-правовая база, включающая Концепцию и Государственную программу патриотического воспитания граждан Российской Федерации. В этих документах четко ставится задача формирования государственно-патриотической позиции у всех россиян, и прежде всего у молодежи, к которым относятся и курсанты морских вузов. Потребность в государственно-патриотической позиции у будущих морских специалистов, обусловлена следующими факторами:

Во-первых, морской вуз – это государственное учреждение, осуществляющее профессиональную подготовку будущих морских специалистов для отечественного морского транспорта и государственных судовладельческих компаний. В морском вузе воспитательно-патриотический процесс осуществляется на основе государственного заказа требующего обучить, подготовить и воспитать каждого выпускника как настоящего морского профессионала, компетентного специалиста, гражданина и патриота своей страны, российского государства.

Во-вторых, выпускник, морского вуза волеется в ряды командного состава судов, плавающих под российским государственным флагом, и как должностное лицо будет выполнять государственные задания, соблюдать государственные законы и защищать государственные интересы, что требует наличия у каждого молодого специалиста качеств государственника, государственного подхода и достойного государственного отношения к порученному делу.

В-третьих, в своей деятельности, каждый выпускник в ходе своей профессиональной деятельности будет находиться в дальних плаваниях, заходить в иностранные порты, общаться с должностными лицами и населением зарубежных стран, где будет выступать в роли политического представителя нашего государства, а также защищать и отстаивать государственные интересы.

В-четвертых, выпускник, как должностное лицо, своим отношением к государству, государственным символам: Гимну, Гербу и Флагу Российской Федерации, морской форме, отечественным традициям, культуре и профессиональной деятельности, должен служить примером для своих подчиненных.

В-пятых, актуальность рассматриваемой темы связано и с требованиями ФГОС ВПО о формировании у курсантов-моряков социальной и этической ответственности (ОК-2); осознании социальной значимости своей деятельности (ОК-4).

Следовательно, наличие сформированной государственно-патриотической позиции у курсанта морского вуза это настоятельная потребность и веление времени.

По мнению ведущих научных авторитетов, такая позиция у учащейся молодежи формируется в период обучения в вузе, т. е. в течение длительного времени, что требует разработки ее стратегии.

Согласно взглядам Н.Ф. Ильиной [2], стратегию воспитания учащейся молодежи следует рассматривать как специфическую деятельность, в которой выделяется отдаленная цель и средства ее достижения. Наличие стратегии позволит руководству и профессорско-преподавательскому составу вуза целенаправленно и компетентно осуществлять стратегические воздействия управление процессом воспитательно-патриотической деятельности. В.И. Лутовинов [3] утверждает, что «стратегия как способ действий становится необходимой в ситуации, когда для прямого достижения основной цели недостаточно наличных ресурсов, вследствие чего проблема может быть не решена в ближайшей перспективе».

Специфическими особенностями, отличающими стратегию от концепции и госпрограмм, являются [2; 3]:

- отличие по структуре, содержанию и направленности;
- более конкретный, практико-ориентированный характер содержания;
- необязательное выделение этапов, конкретных мероприятий;
- отсутствие жестких по формулировкам обязательств по результатам;
- более конкретное определение условий, направлений реализации основных задач патриотического воспитания, перспективы его развития и др.

Рассмотрим сущность феномена – государственно-патриотическая позиция. Для этого изучим подходы отечественных ученых.

Так, А.Н. Выричков и М.Б. Кусмарцев [4], Т.В. Евлапова [5] видят смысл позиции патриотизма в стремление личности к активно-деятельному участию в экономическом росте страны, обеспечивающий прорыв вперед, к будущему, к благополучию народа. О.И. Прохоренко [6], рассматривает патриотическую позицию как «интегративное качество личности, представляющее собой систему ее патриотических отношений, содержательной основой

которой является совокупность рациональных, эмоциональных и практически-действенных связей, установленных личностью с основными патриотическими объектами ...». По мнению автора, формами проявления и структурными компонентами патриотической позиции являются «патриотические убеждения, чувства и качества». Согласно взглядам Т.Р. Лыковой, патриотическая позиция личности – это «система её патриотических отношений» [7, с. 49].

Следовательно, патриотическая позиция есть личностная позиция, основанная на отечественных ценностях, которая находится в диалектическом единстве с государственной позицией, направленной на дальнейшее развитие страны и общества, укрепления экономической и оборонной мощи Российской Федерации, обеспечения территориальной целостности, подлинной свободы, независимости и суверенитета Отечества, улучшение уровня и качества жизни граждан.

Характерными особенностями государственно-патриотической позиции курсанта морского вуза являются:

- явная государственно-патриотическая направленность;
- наличие твердого патриотического убеждения;
- наличие стремления во всем исходить, прежде всего, из интересов государства и их отстаивания;
- потребность личности участвовать в созидательных делах государства, направленных на развитие демократии, укреплении экономического и оборонного потенциалов;
- уважительное отношение личности к государственным символам, к политическому руководству страны, к истории Отечества, к старшему поколению;
- готовность личности к защите независимости Отечества, защите рубежей Родины от внешнего врага;
- её деятельностно-поведенческое проявление личностью в учебной, профессиональной и повседневной жизнедеятельности.

Такая позиция формируется по времени долго, в ходе целенаправленного и системного государственно-патриотического воспитания.

Государственно-патриотическое воспитание курсантов морского вуза представляет собой постоянную, организованную, планомерно-систематическую, целенаправленную и целеустремленную деятельность администрации (ректората и деканатов), профессорско-преподавательского состава вуза, командиров курсантских подразделений по формированию и развитию у курсантов знаний истории Отечества и морского транспорта, патриотических убеждений, чувств, сознания, высоких государственно-патриотических качеств гражданина-патриота России, позволяющие выработать у флотской молодежи государствен-

но-патриотической позиции, выражающаяся в добросовестном и результативном выполнении учебных и служебных обязанностей, примерном поведении, законопослушности, готовности отстаивать государственные интересы, территориальную целостность, свободу и независимость Российской Федерации в мирное и военное время.

Содержание государственно-патриотического воспитания курсантов включает:

- вооружение учащихся основательными знаниями по истории Отечества;
- воспитание любви и уважения к государству, народу и готовности их защищать в мирное и военное время;
- формирование и развитие патриотического мировоззрения, сознания, убеждений и чувств;
- воспитание верности, бережного отношения и приумножения традиций Отечества, Вооруженных Сил РФ и транспортного флота;
- воспитание волевых и морально-психологических качеств, обеспечивающих реализацию патриотических идей и чувств в практической деятельности;
- формирование потребностей, умений и навыков осуществлять патриотическое воспитание среди сверстников, последующей профессиональной деятельности;
- развитие потребности к патриотическому самовоспитанию и саморазвитию;
- вовлечение в активную спортивно-массовую работу, воспитание физически развитой личности, способной выполнить все нормативы комплекса ГТО.

Изучение научных работ А.Н. Вырщикова, М.Б. Кусмарцева, В.И. Лутовинова и др. позволяют определить структуру стратегии формирования государственно-патриотической позиции курсанта морского вуза включающую следующие компоненты: цель и задачи; приоритетные направления воспитательно-патриотической деятельности; определение комплекса средств достижения поставленных задач; алгоритм воспитательно-патриотической деятельности; инструктаж и методическая подготовка воспитателей, профессорско-преподавательского состава к осуществлению воспитательно-патриотической деятельности; разработка целевой программы и технологии ее реализации; достижение желаемого результата (табл. 1).

Вышеизложенное позволяет нам определить, что государственно-патриотическая позиция курсанта морского вуза представляет собой интегративное качество личности, базирующееся на истинной любви и верности Отечеству и государству, уважения к российской истории, культуре, традициям и другим отечественным ценностям, широком патриотическом

Таблица 1

Компоненты структуры стратегии формирования государственно-патриотической позиции курсанта морского вуза

Компоненты	Содержание
Цель	Формирование патриотической позиции как интегративного, базового и профессионального качества личности курсанта.
Задачи	- овладение курсантами новыми знаниями о патриотизме и патриотических ценностях; - повышение интереса и принятие курсантами общечеловеческих и российских патриотических ценностей; - создание в коллективе атмосферы сотрудничества, диалога; - воспитание на боевых традициях ВС РФ; - вовлечение курсантов в патриотическую и волонтерскую деятельность; - воспитание личной ответственности за судьбу Отечества; - формирование готовности к воинской службе и вооруженной защите Отечества.
Направления	Духовно-нравственное, историко-культурное, гражданское, военно-патриотическое, спортивно-патриотическое.
Средства достижения цели и задач	Самореализация, самостоятельность, самоуправление, самообразование, самовоспитание, саморазвитие.
Алгоритм	Целеполагание (определение целей, задач и способов достижения целей, определение этапов воспитательно-патриотического процесса); проектирование действий и мероприятий; реализация намеченных действий и мероприятий; подведение итогов и анализ достигнутых результатов.
Методическая подготовка преподавателей	Систематизация процесса повышения психолого-педагогического мастерства и методической подготовки педагогических кадров включает проведение инструктивно-методических занятий, семинаров, обменов опытом работы.
Результат	Курсант со сформированной государственно-патриотической позицией.

мировоззрении, патриотических убеждениях, сознании, чувствах и качествах, проявляемых в личном поведении, повседневной жизнедеятельности и последующей результативной службе на судах морского транспорта. Её основы формируются в семье, общеобразовательной школе и вузе, и как приобретаемое личностное качество развивается, совершенству-

ется, и проявляется на протяжении всей жизнедеятельности личности.

Применение специальной стратегии формирования патриотической позиции позволяет организовать этот процесс целенаправленно и на научной основе, что обеспечит наиболее высокий результат в воспитательной практике.

Библиографический список

1. Путин В.В. *Послание Президента Российской Федерации В. В. Путина Федеральному Собранию 01.03. 2018 г.* Available at: <https://www.eg-online.ru/information>
2. Ильина Н.Ф. Стратегии становления региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2011; 4: 21 – 28.
3. Лутовинов В. И. *Стратегия развития системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации на ближайшую перспективу*. Available at: <http://gigabaza.ru/doc/183615.html>
4. Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. *Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе*: монография. Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006.
5. Евлапова Т.В. *Роль государственных институтов в патриотическом воспитании молодежи в условиях политической трансформации российского общества*. Диссертация ... кандидата политических наук. Москва, 2013.
6. Прохоренко О.И. *Формирование патриотической позиции старшеклассников в процессе обучения общественным дисциплинам: на примере обществознания*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2007.
7. Лыкова Т.Р. Структура патриотической позиции. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 4. Available at: <https://science-education.ru>

References

1. Putin V.V. *Poslanie Prezidenta Rossijskoj Federacii V. V. Putina Federal'nomu Sobraniyu 01.03. 2018 g.* Available at: <https://www.eg-online.ru/information>
2. Il'ina N.F. Strategii stanovleniya regional'noj sistemy nepreryvnogo innovacionnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2011; 4: 21 – 28.
3. Lutovinov V. I. *Strategiya razvitiya sistemy patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii na blizhajshuyu perspektivu*. Available at: <http://gigabaza.ru/doc/183615.html>
4. Vyrschikov A.N., Kusmarcev M.B. *Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v sovremennom rossijskom obschestve*: monografiya. Volgograd: NP IPD «Avtorskoe pero», 2006.
5. Evlapova T.V. *Rol' gosudarstvennyh institutov v patrioticheskom vospitanii molodezhi v usloviyah politicheskoy transformacii rossijskogo obschestva*. Dissertaciya ... kandidata politicheskikh nauk. Moskva, 2013.
6. Prohorenko O.I. *Formirovanie patrioticheskoy pozicii starshklassnikov v processe obucheniya obschestvennym disciplinam: na primere obschestvoznaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2007.
7. Lykova T.R. Struktura patrioticheskoy pozicii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 4. Available at: <https://science-education.ru>

Статья поступила в редакцию 05.03.18

УДК 378

Umaev A.U., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technologies of Vocational Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

Gadzhikurbanova G.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Technologies of Vocational Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

PEDAGOGICAL MASTERY OF A TEACHER AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM. The article reveals the basics of pedagogical mastery of the teacher as a psychological and pedagogical problem. Mastery of the teacher assumes such professional qualities, which take into account and recognize the individuality, uniqueness of the student's personality, allow him to build the process of education and upbringing so as to provide the pupils with the maximum favorable conditions for revealing the creative potential, creativity and the best characterological characteristics of the individual. The authors conclude that a teacher is important to initially evaluate their possibilities for future pedagogical activities, try to understand and analyze their strengths and weaknesses, it is clear to see what professionally meaningful qualities you will need to generate training and which independently.

Key words: mastery, pedagogical skill, future teacher, teacher.

А.У. Умаев, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и технологий профессионального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru
Г.М. Гаджикурбанова, канд. пед. наук, ст. преподаватель каф. педагогики и технологий профессионального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье раскрыта сущность педагогического мастерства учителя как психолого-педагогическая проблема. Мастерство учителя предполагает такие профессиональные качества, которые учитывают и признают индивидуальность, уникальность личности учащегося, позволяют ему строить процесс обучения и воспитания так, чтобы предоставить ученикам максимальные благоприятные условия для раскрытия творческого потенциала, креативности и лучших характерологических особенностей личности. Авторы делают вывод о том, что педагогу важно изначально оценить свои возможности для будущей педагогической деятельности, попробовать понять и проанализировать свои сильные и слабые стороны, ясно представить, какие профессионально значимые качества потребуются сформировать в ходе профессиональной подготовки, а какие – самостоятельно, в процессе реальной профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: мастерство, педагогическое мастерство, будущий учитель, педагог.

Профессия педагога — одна из древнейших в мире. Педагог — это человек, имеющий соответствующую подготовку и профессионально занимающийся педагогической деятельностью — во-

просами воспитания, образования и обучения. Требования к педагогу определяются не только большой важностью, но и редким своеобразием педагогической деятельности. Учителя, мастера

своего дела, вдохновляют учащихся своим творческим подходом к процессу обучения, легкостью манерой преподавания и с должным юмором.

В работе И.А. Зязюна «Основы педагогического мастерства» словосочетание «педагогическое мастерство» представлен автором как «комплекс характерологических свойств личности, который обеспечивает высокий уровень самоорганизации в профессиональной деятельности. К таким свойствам И.А. Зязюн отнес гуманистическую направленность деятельности учителя, его глубокие профессиональные знания, педагогические способности и педагогическую технику» [1, с. 110 – 111].

Автор проблемы психологии труда и профессиональной деятельности учителя, Н.В. Кузьмина пишет, что большинство учителей – это мастера, которые смогли достаточно хорошо овладеть приемами обучения и воспитания, добившиеся благодаря этому высокой результативности в педагогической работе. Н.В. Кузьмина даёт такое определение педагогическому мастерству, где педагогическое мастерство – это «высший уровень педагогической деятельности, который проявляется в том, что в отведённое время педагог достигает оптимальных результатов»; это «синтез научных знаний, умений и навыков методического искусства и профессионально-личностных качеств учителя» [2, с. 30]. Говоря о педагогическом мастерстве, автор в рамках данного определения выявляет авторские уровни педагогической деятельности педагога: педагогического мастерства может не быть, но отдельные его элементы в педагогической деятельности учителя и его личности предполагают возможность его реализации; если про учителя говорят, что он «хороший учитель» или «практически мастер своего дела», то по каким-то критериям окружающие учителя не считают его настоящим мастером своего дела; учитель характеризуется как мастер своего дела, если он демонстрирует конструктивную деятельность и отличается от других учителей (не мастеров) креативностью, инновационностью.

В совместной книге «Педагог: профессия и личность» ученые педагоги И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов пишут: «при разработке урока по конкретной теме мастера имеют в виду всю систему знаний ученика и тот результат, который они хотят получить через несколько лет; и далее...многие педагоги наибольшие трудности испытывают в организаторской и коммуникативной деятельности, но эти трудности как бы запрограммированы неумением предвидеть и предотвратить системой определённых мер возможные затруднения; незнанием, с помощью каких действий можно подойти к конечному результату, какой должна быть последовательность этих действий. Конечная цель у учителя – не мастера обычно теряется в суматохе повседневности, поэтому проектирование осуществляется с ближайшим прицелом» [3, с. 66 – 69]. Педагогическое мастерство же имеет ввиду умение учителя-мастера использовать в собственной работе инновационные технологии, грамотно искать и находить инновационные новшества для каждой конкретной педагогической ситуации, уметь диагностировать, прогнозировать и проектировать учебно-воспитательный процесс.

Большим подспорьем педагогу вуза в формировании у студентов основ педагогического мастерства оказывает такое дидактическое направление как учебный фильм. Научный фильм, телевидение, которыми в режиме он-лайн может пользоваться педагог вуза, повысить интерес студентов к изучаемой проблематике. Базой и теоретическим фундаментом развития педагогического мастерства будущего учителя, что дает ему уверенность, основательность, продуманность и логичность действий, являются полученные и усвоенные профессиональные знания в процессе обучения в вузе. Направленность и профессиональное знание составляют ту базу высокого уровня профессионализма в педагогической деятельности, который обеспечивает целостность педагогического мастерства и педагогических способностей.

Известные отечественные педагоги в своих трудах старались выявить профессиональные и личностные качества учителя, основываясь на мысли о том, что в основе учебно-воспитательной деятельности лежит идея индивидуальности, особенности каждой личности, каждого ученика. Поэтому педагогическое мастерство предполагало взаимодействие «учитель-ученик», которое построено с учетом индивидуальных особенностей, специфических качеств личности обоих субъектов, направленное на воспитание, развитие у учащихся талантов и способностей. Мастерство учителя предполагает такие профес-

сиональные качества, которые учитывают и признают индивидуальность, уникальность личности учащегося, позволяют ему строить процесс обучения и воспитания так, чтобы предоставить ученикам максимальные благоприятные условия для раскрытия творческого потенциала, креативности и лучших характерологических особенностей личности.

Результат работы педагога, обладающего педагогическим мастерством – это такое развитие и формирование личности ученика, творческие задатки которого дошли до пределов возможного, до максимума.

А.С. Макаренко, подчеркивал необходимость для педагога овладевать техникой педагогического мастерства, техникой педагогического общения. Сложно представить общение между учителем и учениками, которое бы не несло когнитивно-познавательного или воспитательного заряда, поэтому в педагогической научной литературе и практике все чаще используется понятие «педагогическое общение». Данное общение учителя с учащимися в процессе образовательно-воспитательного процесса имеет важные педагогические функции и направлено на создание благоприятного психологического климата в классе и оптимизацию учебной деятельности. А.С. Макаренко отмечал, что «нужно уметь читать человеческое лицо; ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений и переживаний; педагогическое мастерство заключается в постановке голоса воспитателя и в управлении своим лицом» [4, с. 88]. А.С. Макаренко делал особый акцент на необходимости педагогом овладевать техникой педагогического мастерства и общения, подчеркивая, что ученики могут простить своему учителю строгость, сухость, придирчивость, порой грубость, но никогда не простят ему непрофессионализма, плохого знания своего предмета. Поэтому, мастерство учителя – это уверенное и четкое знание, умение, искусство, золотые руки, не многословие, постоянная готовность к работе, ясная мысль, знание воспитательного процесса.

Известно, что сама педагогическая биография каждого педагога – особенная, сугубо индивидуальная. Нужно думать, что не каждый учитель и не сразу становится мастером в педагогической науке. У кого-то на это уходят многие годы, нарабатывая педагогический опыт и профессиональные качества. Бывает, что отдельные учителя оказываются неспособными к развитию собственных профессиональных качеств, отвечающих за мастерство, оставаясь в разряде посредственных учителей. Поэтому, чтобы стать мастером своего дела, творцом, педагогу важно овладеть всеми педагогическими закономерностями и механизмами педагогического процесса, что позволит ему сформировать определенное педагогическое мышление, умение мыслить и действовать неординарно, нетрадиционно, достаточно самостоятельно осуществлять анализ педагогических явлений и ситуаций, уметь расчленять на составные элементы процесс, затем синтезировать его, осмысливая каждую часть в связи с целым, учиться находить в теории обучения и воспитания те идеи, выводы, принципы, которые являются адекватными общей логике целостности педагогического процесса [5].

Педагогическим мастерством способен овладеть тот педагог, который основывается в своей профессиональной деятельности на инновационную педагогическую теорию. Путь к педагогическому мастерству достаточно трудный, с одной стороны – педагогическая наука, педагогическая теория как упорядоченная совокупность педагогических законов и принципов, а педагогическая практика всегда конкретна, правила которой должны быть гармонично вписаны в теорию. Именно в данной гармонии и есть проявление педагогического мастерства учителя. Применение усвоенной теории на практике – и есть педагогическое мастерство учителя, требующее важных навыков теоретического мышления и педагогической логики.

Таким образом, каждому педагогу в своём профессиональном становлении приходится преодолевать путь проб и ошибок, поэтому выбирая профессию учителя, молодые люди берут на себя огромную ответственность за судьбу своих воспитанников, за их профессиональную подготовку. Будущему педагогу важно изначально оценить свои возможности для будущей педагогической деятельности, попробовать понять и проанализировать свои сильные и слабые стороны, ясно представить, какие профессионально значимые качества потребуются сформировать в ходе профессиональной подготовки, а какие – самостоятельно, в процессе реальной профессиональной педагогической деятельности.

Библиографический список

1. *Основы педагогического мастерства*: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений. И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под ред. И.А. Зязюна. Москва, 1989.
2. Кузьмина Н.В. *Очерки психологии труда учителя*. Издание переаб. и дополн. Санкт-Петербург, 2014.
3. Макарова Н.С., Синицына Г.П. Роль педагогического университета в инновационном развитии системы образования в регионе. *Интернет-конференция «Приоритетный национальный проект как фактор системных изменений в образовании*. 2008: 56 – 59.
4. Макаренко А.С. *О воспитании*. Москва: Издательство политической литературы, 1990.
5. Дубовицкий И.Н., Уварова Н.Н., Сорокопуд Ю.В. Структура и содержание кодекса профессиональной этики педагога в контексте практической реализации гуманистических идей в образовательной практике. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 159 – 160.

References

1. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*: ucheb. posobie dlya ped. spec. vyssh. ucheb. zavedenij. I.A. Zyazyun, I.F. Krivonos, N.N. Tarasevich i dr.; Pod red. I.A. Zyazyuna. Moskva, 1989.
2. Kuz'mina N.V. *Ocherki psihologii truda uchitelya*. Izdanie pereab. i dopoln. Sankt-Peterburg, 2014.
3. Makarova N.S., Sinitsyna G.P. Rol' pedagogicheskogo universiteta v innovacionnom razvitii sistemy obrazovaniya v regione. *Internet-konferenciya «Prioritetnyj nacional'nyj proekt kak faktor sistemnyh izmenenij v obrazovanii*. 2008: 56 – 59.
4. Makarenko A.S. *O vospitanii*. Moskva: Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1990.
5. Dubovickij I.N., Uvarova N.N., Sorokopud Yu.V. Struktura i soderzhanie kodeksa professional'noj `etiki pedagoga v kontekste prakticheskoy realizacii gumanisticheskikh idej v obrazovatel'noj praktike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 159 – 160.

Статья поступила в редакцию 27.02.18

УДК 785.1-053.2(=512.151)

Fomin V.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: fominvp47@mail.ru

CHILDREN' SOUND INSTRUMENTS OF THE SOUTHERN ALTAI PEOPLE. The article continues a cycle of the author's publications dedicated to the scientific understanding the place of the simplest sounding instruments and musical instruments in the things system of children's musical folklore of the Southern Altai people. The phenomenon of the children's sound instruments is viewed from the standpoint of today's pedagogics, culturological sciences in a general context of the Altai people's traditional spiritual and material culture. The author briefly describes the ethnical and cultural significance and the functions of children's sound instruments. The author attempts to consolidate some disorganized scientific facts about the instrumental of the children's musical folklore. The author gives phonetically correct titles for a number of musical instruments (in accordance with the speech norms of the modern Altai language) for the first time, characterizes some phonic and structural (organophonic) features of the musical instruments, names the most popular materials used for their making, lists some methods of musical sound extracting. The materials of the article can be included into the educational and performing programs for the representatives of the Altai people, who are students of the Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia).

Key words: sound instruments, original (ethnical) names of instruments, phonic specifics of instruments, constructive specifics of instruments, methods of sound extraction, organophonic group.

В.П. Фомин, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: fominvp47@mail.ru

ДЕТСКИЕ ФОНОИНСТРУМЕНТЫ ЮЖНЫХ АЛТАЙЦЕВ

Статья продолжает цикл авторских публикаций, посвящённых научному осмыслению места простейших звуковых орудий и музыкальных инструментов в предметной системе детского музыкального фольклора южных алтайцев. Феномен детских фоноинструментов рассматривается с позиций современной педагогической науки, культурологического знания в общем контексте традиционной духовной и материальной культуры алтайского этноса. Автор обзорно характеризует этнокультурное значение и функциональную нагрузку детских фоноинструментов. Автором впервые предпринята попытка консолидации разрозненных научных фактов об инструментальной составляющей детского музыкального фольклора южных алтайцев, впервые формулируются фонетически корректные наименования ряда музыкальных предметов (в полном соответствии с речевыми нормами современного алтайского языка), охарактеризованы некоторые фонические и конструктивные (органо-фонические) особенности музыкальных предметов, указан состав основных материалов, применяемых для их изготовления, перечислены отдельные приёмы звукоизвлечения. Материалы статьи могут быть включены в программы учебной и концертно-исполнительской работы алтайцев, обучающихся в Алтайском государственном институте культуры (г. Барнаул, Россия).

Ключевые слова: фоноинструменты, этническое название, фонические и конструктивные особенности, приёмы звукоизвлечения, органофоническая группа.

Детские фоноинструменты – одна из наименее исследованных областей алтайского музыкального фольклора. В данной статье предпринята попытка рассмотреть их в русле традиционного бытования. Материалом послужил полевой материал, собранный автором в Кош-Агачском, Улаганском, Онгудайском районах, а также материалы, собранные фольклористами, лингвистами и музыковедами у алтайцев (алтай-кижи), так и алтайской этнической группы – теленгитов сохранивших почти все жанры алтайского фольклора. По сведениям, приводимыми Л.П. Потаповым, «теленгиты проживали по долинам рек Чуя и Аргута (Кош-Агачский район). В настоящее время теленгитами себя называют большинство жителей бассейнов рек Чулушмана, Башкауса и Улагана (Улаганский район)» [1, с. 5]. Большое значение для анализа собранного материала имеют работы А.В. Анохина, Л.П. Потапова, Ю.И. Шейкина, Б.М. Шульгина, В.Ю. Сузукей, исследовавших интонационную культуру этносов

Сибири и Дальнего Востока, дающих представление о звуковой окраске, возникающей на основе сложившихся типов фонаций: вокальной, речевой, возгласной, звукоподражательной, инструментальной.

Традиционное воспитание детей южных алтайцев органически связано с образом жизни этноса, типом хозяйственной деятельности и социальными отношениями. Оно воспроизводит и повторяет ранее сложившиеся образы поведения, осуществляет диахронную передачу богатства национального фольклора от поколения к поколению.

Изучение детского фольклора – важнейший источник для понимания генезиса и закономерностей фольклора для решения теоретических проблем фольклористики, её преемственности, варьирования и переосмысления.

А.Н. Веселовский утверждал, что изучая истоки фольклорных явлений, следует обратиться, прежде всего, к тому, к чему

сам народ относится как к своему верованию, «к обряду, к обрядовой детской песне к заговору» [2, с. 97].

В связи с тем, что ведущим типом деятельности в детстве является игра, нам важно установление типа и характера игровых действий, тесно связанных с определенным звуковым сопровождением.

Фоноинструменты формируются из окружающего предметного мира человека в условиях традиционной хозяйственной деятельности – скотоводства, сбора трав, охоты, а также в традиционных обрядах, праздниках и играх. Ими могут быть хозяйственные и бытовые предметы, вовлеченные в сонорную практику этноса, они могут иметь традиционные названия и термины. Но иногда для их обозначения возникают специальные названия, указывающие на инструментальную цель фоноации. Фоноинструментом временно может стать, например, *маска* – (алт. 'молот') – для сбивания кедровых шишек, *тажур* – (алт., теленг. 'кожаная фляга') – для жидкостей, *ильбек* – (алт., теленг. 'деревянный крюк') – для подвешивания колыбели, охотничьи манки, стебель травы, кости и копыта животных. Они нестандартны по размерам, не имеют определенной высоты. По фоническим свойствам эти инструменты не претендуют на чисто музыкальный эффект. Тем не менее, они формируют пространство интонационных возможностей в культуре этноса.

В большинстве случаев материалом для фоноинструментов могут служить различные породы деревьев: кедр, лиственница, береза (ствол и береста), таволожник, ива (тальник), черемуха; зонтичные растения – *комыргай* – (теленг., алт. трава пустотелая), зеленый лист; продукты животного происхождения – шкуры, кости, перья домашних и диких животных. Применение этих материалов связано как с их индивидуальными природными свойствами (гибкость, упругость, долговечность), так и с сакральными представлениями о них.

По степени сложности и трудоемкости, временными затратами в их изготовлении условно можно разделить на сложные и более простые. Сложные инструменты требовали участия специалистов-мастеров, более простые – сезонные инструменты, например, сезонные легки в изготовлении, не требуют особого мастерства, не занимают много времени и быстро приводятся в рабочее состояние. Отличительной чертой сезонных фоноинструментов является их недолговечность, вплоть до разового использования.

Мырчак – (тел. 'горох'), **карана** – (тел. 'акация') – пищалка (свободный аэрофон) из зеленого стручка (плода) кустарника желтой акации. Используется в играх у детей. Длина стручка 50 – 55 мм, диаметр 5–7 мм. Технология изготовления пищалки проста: от основания плода удаляют 10–12 мм, раскрывают створки стручка, удаляют перегородки с семенами. С помощью пищалки спонтанно можно воспроизводить как одиночные резкие отрывистые звуки с характерным дребезжаще-гнусавым тембром, так и звукоподражания плачу грудного ребенка, писку маленьких котят и др. Звукоизвлечения добиваются следующим образом: пищалка фиксируется губами. В образовавшееся канальное отверстие исполнитель направляет воздушный поток, произвольно воспроизводя звуки различной высоты, ритма, напряженности и протяжности. Иногда ребенок изготавливает две, три пищалки различных по высоте и тембру и может одновременно извлекать интервалы и даже аккордовые сочетания.

В числе детских фоноинструментов, имеются разные виды жужжалок и пищалок.

Кырлюш – (теленг. 'жужжалка', 'гуделка') – детская звуковая игрушка, свободно вращающийся аэрофон, по форме похожий на пропеллер. Изготавливается из прямоугольной деревянной пластины. Длина 280–300 мм. Иногда для изготовления *кырлюш* используют кору лиственницы или пуговицу большого размера. При раскручивании, натягивании и ослаблении протернутой веревочки, пуговица долго вращается то в одну, то в другую сторону, рассекая воздух, издает гудение, жужжание, завывание, напоминающее полет жука. Высота звука зависит от величины и формы крутящегося тела.

Детская звуковая игрушка-пищалка, изготовленная из катушечки от ниток с прикреплённой с одной стороны кусочком резины от воздушного шарика. Звукоизвлечение добивается следующим образом: пищалка прикладывается к губам, ребенок направляет воздушный поток в канальное отверстие и произвольно воспроизводит звуки различной высоты, ритма, напряженности и протяжности.

Одним из почти ныне забытых фоноинструментов является **тарак-чобро** – (теленг. 'костяной гребень') – представляет собой

очень тонкий слой целлофановой пленки (раньше использовали тонкий слой бересты), плотно прижимаемый к зубьям костяного гребешка. Для извлечения звука исполнитель прикладывает гребешок к полукрытым губам и напевает, пленка при этом вибрирует, придавая своеобразную окраску звучанию голоса.

Тал чыбык – (теленг. 'длинный прут') – из молодого тальника, или березы. Свободный аэрофон с перемещением струи воздуха. При быстром махании издает свист. Используется в играх у детей, а также подпасками для подгона стада.

Самым древним звуковым элементом в традиции охотничьей, пастушеской и скотоводческой культурно-хозяйственной деятельности алтайцев является свист. Свист выполняет функцию сигнального инструмента чабана или табунщика для управления животными. Имеется большое разнообразие исполнительских приемов свиста. Мальчики и подростки извлекают разнообразные свисты при разном положении языка: сквозь губы и зубы, а также при помощи одного, двух, трех, четырех пальцев. Ладони рук, сложенные в форме лодочки также могут служить для подражаний чисто развлекательного характера голосам птиц и животных (кукушки, совы, филина, ястреба, собаки, волка). Эти звукоподражания широко распространены среди детей, как детские игры.

Вместе с тем наиболее универсальным средством для воспроизведения шумов и звуков окружающей жизни является человеческий голос и корпус, т. е. «артикуляционных, мануальных, стопных и других средств звукоизвлечения» [3, с. 46] обладающая большим арсеналом фонов и интоном, присущих звуковой культуре этноса.

Одним из интересных явлений в практике корпоромузирования южных алтайцев является подражание музыкальным инструментам *шоору* – ('травяная флейта') и *комусу* – ('дуговой варган') – посредством приставления пальцев ко рту. При подражании *шоору*, исполнитель приставляет большой палец левой руки к передним резцам зубов и направляет струю воздуха сквозь зубы. Струя воздуха, проходя сквозь зубы, рассекается ногтевой пластиной, попадает в приоткрытую ладонь. Усиливая или ослабляя выдох, добавляя различную артикуляцию, изменяя объем неба и гортани, а также работу языка и пальца, позволяет исполнителю организовать обертоны в нужную мелодию, имитируя тембр *шоора*. Это подражание протембрировал нам участник фольклорного ансамбля «Күмүш» Атсыр.

Кынгырууш или кыркырууш тайак – (теленг., алт. 'погремушка-посох'). Встряхиваемый идиофон. Применяется для сгона овец или коз в гурт. Представляет собой деревянную палку с металлическим кольцом, на кольцо вперемишу нанизано несколько металлических пластин. Подпасок бросает посох в сторону отстающих от стада животных, в полете издает лязгающий шум и пугает животных, заставляя их примыкать к стаду.

Камчы – (алт., теленг. 'бич', 'плеть') – звуковое орудие скотоводов. Относится к свободным аэрофонам с отклонением струи воздуха. Состоит из плетеного кнутовища, рукоятки и петли на конце рукоятки для фиксации *камчы* на запястье кисти. *Камчы* бывает разных видов и размеров. У отдельных экземпляров длина достигает 3,5 метров (включая длину деревянной рукоятки). У опытного и умелого владельца щелканье *камчы* звучит хлестко и создает эффект ружейного выстрела. Производимое чабаном определенное количество щелканий служит сигналом для животных и помогает управлять большому табуну или стадом. *Камчы* приписывают охранные свойства потому, что его рукоятка сделана из таволожника. В верованиях алтайцев таволожник используют для изготовления колотушки, своеобразной плети для бубна в путешествиях шамана. *Камчы* вешают у кровати детей и взрослых в аиле «злые духи мешают спать до тех пор, пока их не прогонишь плеткой» [4, с. 100].

В настоящее время во время празднования «Эл-Ойын» проводятся соревнования на точность выбивания мишен ударом камчи.

Кости и копыта диких и домашних животных, а также хищных птиц, используют для изготовления подвесок-погремушек для колыбели. Они выполняют функцию оберега, представляют образцы встряхиваемых идиофонов.

Ильбек – (алт. 'погремушка') – многоярусная подвеска-погремушка на шнуре с крючком, которую подвешивается колыбель. Встряхиваемый идиофон. При качении колыбели звучание *ильбека* сопровождается колыбельное пение. «Тихий колыбельный шорох имеет архаическую функцию, которое перерастает в традиционное представление о судьбе ребенка, выросшего под звуки этого шороха» [1, с. 55].

Встречаются подвески-погремушки изготовленные из косточек и маленьких копытцев горного козла, когтей (оберегов) хищных птиц. Каждое копытце и коготь закреплены на отдельном кожаном ремешке и представляют собой яруса. В некоторых экземплярах на одном ярусе их насчитывается от 19 до 35 штук. К подвеске-погремушке прикрепляют кожаные мешочки украшенные бисером, раковинами каури, в которых зашиты высушенные пуповины детей. Мешочки с пуповинами имели магическую цель – охраны здоровья и жизни детей. Эти подвески важны как память о детях, сус – (алт. 'душа') которых запечатлена на косточках-подвесках. Они отражали представление о жизненной силе и материальном счастье, к которому стремилась каждая семья. «Если (дашь) кут на колыбель, (то будем) держать, обнявши локтями. Если сус на шалтрак, чтобы, бряцая, качать» [5, с. 76].

Шалтрак – (теленг. 'стук', 'бряцание') – подвешиваемая к колыбели погремушка в виде связки бараньих лодыжек. «При качании колыбели шалтрак бряцает» [1, с. 111]. Колыбель для ребёнка делали бабушка и дедушка новорожденного по материнской линии. «Передавая ее родителям, они говорили принесли нашему внуку зыбку, а вместе с ней счастье и благополучие» [6, с. 37].

Туйзак – (алт., теленг. 'копыто') – пустотелые копыта лошади (ударяемые идиофоны). До начала XX в. спаренные копыта применялись охотниками и чабанами с целью преодоления крутых каменистых подъемов и спусков. Крепились кожаными ремешками к обуви. В настоящее время применяются в играх детей на стоянках в период летнего отгонного выпаса при имитации бега лошади. В современной исполнительской практике копыта, как

ударяемые идиофоны, применяются в национальных ансамблях. Одновременное использование в музыкальных композициях копыт в сочетании с инструментальными, песенными и речевыми возгласами, позволяют исполнителям создать сонорный образ родной природы и чабанского быта алтайцев.

В с. Улаган нами зафиксирован скребковый идиофон. Представляет собой связку из восьми бараньих суставов нанизанных на капроновую нить. Этнического названия не имеет. Для извлечения звука исполнитель держит связку вертикально в левой руке, а правой – проводит по ней полой трубчатой косточкой. В результате чего получается звук, напоминающий треск. Фантазия и вкус исполнителя подсказывает ему, как воспользоваться выразительными возможностями инструмента.

Таким образом, при помощи словесного описания, предпринята попытка объединить известные на сегодня факты о фоноинструментах, углубить и расширить сведения о них, уточнить этническое название. Дана характеристика фоноинструментам в разных ракурсах: как явление материальной культуры, как определенные этнические атрибуты, а также их конструктивных (органотонических) особенностей, акустических свойствах, материалов для их изготовления, приемов звукоизвлечения, приведены примеры о сакральном представлении о них, а также примеры, подтверждающие их почитание и особое отношение к ним.

Собранный материал уже сегодня используется в учебном процессе студентами-алтайцами на кафедре народного хорового пения института по дисциплине «Музыкальные инструменты южных алтайцев», в ансамблях алтайской народной музыки «Шанкы» и «Чолмон».

Библиографический список

1. Потапов Л.П. *Очерки по истории алтайцев*. Москва – Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1953.
2. Веселовский А.В. Сравнительная мифология и её метод (1873). *Собрание сочинений*. Москва, 1938; Т. 16.
3. Шейкин Ю.И. *История музыкальной культуры народов Сибири: Сравнительно-историческое исследование*. Под общей редакцией Е.С. Новик. Москва: Восточная литература, 2002.
4. Чинчибаева Л. О современных религиозных пережитках у алтайцев. *Этнография народов Алтая и Западной Сибири*. Новосибирск: Наука, 1978.
5. Анохин А.В. *Материалы по шаманству у алтайцев*. Горно-Алтайск: Ак Чечек, 1994.
6. Каруновская Л.Э. Из алтайских верований и обрядов, связанных с ребёнком. *Сборник Музея антропологии и этнографии: научные статьи*. Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1927; Т. 11.

References

1. Potapov L.P. *Ocherki po istorii altajcev*. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1953.
2. Veselovskij A.V. *Sravnitel'naya mifologiya i ee metod (1873). Sbranie sochinenij*. Moskva, 1938; T. 16.
3. Sheikin Yu.I. *Istoriya muzykal'noj kul'tury narodov Sibiri: Sravnitel'no-istoricheskoe issledovanie*. Pod obschej redakciej E.S. Novik. Moskva: Vostochnaya literatura, 2002.
4. Chinchibaeva L. O sovremennyh religioznyh perezhitkah u altajcev. *Etnografiya narodov Altaya i Zapadnoj Sibiri*. Novosibirsk: Nauka, 1978.
5. Anohin A.V. *Materialy po shamanstvu u altajcev*. Gorno-Altajsk: Ak Chechek, 1994.
6. Karunovskaya L.E. Iz altajskih verovanij i obryadov, svyazannyh s rebenkom. *Sbornik Muzeya antropologii i etnografii: nauchnye stat'i*. Leningrad: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1927; T. 11.

Статья поступила в редакцию 13.02.18

УДК 316.473.43:378-057.875(571.150)

Shakhovalov N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: snn_1979@mail.ru

Grinevich L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: kuminoval@mail.ru

Shakhovalova E.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Research Work Organization, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: esh1001@mail.ru

DIAGNOSTICS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTE STUDENTS' PREPAREDNESS TO USAGE THE SOCIAL NETWORKS FOR EDUCATION. The article considers some key aspects of usage the social networks in educational process that is conducted by an organization of higher education in today's context of informatization of the society and education. The authors study a question of involving today's social networks into the pedagogical process by a participants of educational communication themselves. The authors analyze the basics of a notion "social network services", outline its specifics. Special attention is paid to diagnosis of modern students' preparedness for the usage the social network services in the educational process proceeded in a higher education organization, as well as to estimation of its quality level. The article presents some results of a diagnostic test passed by students of a higher education institute, gives its analysis and conclusions.

Key word: web 2.0 technologies, social networking services, educational process, student, diagnostics, web technologies, social networks, blogs, "Wiki".

Н.Н. Шаховалов, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, E-mail: snn_1979@mail.ru

Л.А. Гриневич, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, E-mail: kuminoval@mail.ru

Е.Г. Шаховалова, канд. пед. наук, зав. отделом организации научно исследовательской работы, Алтайский государственный институт культуры, E-mail: esh1001@mail.ru

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматриваются основные аспекты использования социальных сетевых сервисов в образовательной деятельности вуза в современных условиях информатизации общества и образования. Исследуется проблема применения сетевых социальных сервисов участниками образовательного процесса в обучении. Осуществляется анализ сущности понятия «сетевые социальные сервисы»; авторы характеризуют основные виды социальных сетевых сервисов. Особое внимание уделено диагностике готовности обучающихся к применению социальных сетевых сервисов в образовательном процессе высшего учебного заведения, а также оценке уровня их использования. Представлены результаты проведённого диагностического тестирования обучающихся, осуществлён анализ полученных данных, сформулированы основные выводы.

Ключевые слова: технологии веб 2.0, социальные сетевые сервисы, образовательный процесс, обучающийся, диагностика, веб-технологии, социальные сети, блоги, «Вики» («Wiki»).

Современный этап развития информационного общества, личности и государства стимулирует и предопределяет становление нового типа культуры, научного мышления, что, в свою очередь, обуславливает необходимость смены парадигмы образования, которая выступает основой происходящей модернизации российской образовательной системы, открывающей новые возможности для повышения результативности образовательного процесса.

В условиях информатизации общества и образования эффективным средством коммуникации являются социальные сетевые сервисы. Новая информационно-коммуникационная образовательная среда, использующая эти сервисы, способна изменить традиционные взгляды на систему образования за счёт новых методов, форм и средств работы.

Анализ научной литературы по проблеме использования сетевых сервисов в образовании свидетельствует о том, что сетевые сервисы широко применяются в образовании и являются основным инструментом в развитии веб-технологий, которые имеют общепринятое название веб 2.0. С появлением веб 2.0 изменилось отношение к интернету в целом, участники образовательного процесса активно применяют интернет-сервисы в образовательной деятельности.

Понятие «веб 2.0» в трудах российских учёных рассматриваются в различных аспектах. Так, Е.Д. Патаракин полагает, что веб 2.0 – это сервисы глобальной сети Интернет, которые используются для организации совместной комфортной сетевой деятельности в обучении. Сервисы веб 2.0 позволяют работать с веб-документами совместно, обмениваться информацией и работать с массовыми публикациями [2].

Д.А. Иванченко считает, что ресурсы веб 2.0 составляют основу современного интернет-пространства и позволяют объединить различные веб-службы и веб-сервисы в единую информационную среду для совместного формирования и использования коллективного знания [3].

Таким образом, если сервис не предназначен для взаимодействия, а только для удобства пользователя, то он имеет косвенное отношение к веб 2.0. Например, сервис RSS – это формат, предназначенный для публикации новостей на новостных и подобных им сайтах. Информация из различных источников собирается, обрабатывается и предоставляется пользователю в удобном для него виде специальными программами-агрегаторами.

Понятия веб 2.0 и социальные сервисы трактуются как синонимы, хотя термин веб 2.0 по определению шире и включает в себя социальные сервисы как неотъемлемую составную часть. Однако именно социальные сервисы, обладающие огромным дидактическим потенциалом, в настоящее время привлекают всё большее внимание со стороны преподавателей и исследователей. В связи с этим необходимо учитывать, что социальные сервисы обладают различными возможностями, поэтому для построения образовательной среды следует выбирать тот сервис, который обладает наибольшим потенциалом, либо комбинировать возможности нескольких сервисов для достижения большей педагогической эффективности.

Для проведения диагностики готовности обучающихся вузов к использованию социальных сетевых сервисов, в первую очередь необходимо рассмотреть тенденцию их развития, а также влияние на учебную деятельность.

Так, А.В. Филатова, отмечает, что социальные сетевые сервисы открывают перед образовательной практикой широкие возможности: применение свободных электронных ресурсов,

которые могут быть использованы в учебных целях; самостоятельное создание сетевого контента; межличностные взаимодействия субъектов образовательного процесса. А.А. Андреев, исследуя внедрение сервисов веб 2.0 в высшей школе, пришёл к следующим выводам: 1) значительная часть сервисов веб 2.0 обладает свойствами, которые позволяют эффективно использовать их в учебном процессе практически на всех уровнях системы образования. Большим преимуществом сервисов является их доступность, дружелюбность и бесплатность; 2) необходимо расширять исследования по поиску возможностей применения этих сервисов в учебном процессе. Это можно проводить в рамках научного направления, носящего название электронная педагогика, предметом исследования которой является учебный процесс в ИКТ-насыщенной образовательной среде. В связи с этим одной из актуальных задач электронной педагогики становится разработка методик применения веб 2.0 в учебном процессе [1].

Таким образом, большинство авторов, занимающихся частным случаем интернетизации обучения, а именно изучением применения сервисов веб 2.0 в образовательном процессе, едины во мнении о том, что указанные сервисы обладают огромным потенциалом в качестве средств обучения, в том числе и для формирования образовательной среды. Одной из актуальных задач на современном этапе интернетизации обучения, на наш взгляд, является разработка методических подходов к внедрению в обучение среды на базе сервисов веб 2.0. Для этого необходимо уточнить, какие именно сервисы подразумеваются под термином веб 2.0, и которые из них обладают наибольшим дидактическим потенциалом.

Выделим наиболее популярные социальные сетевые сервисы.

Социальные сети (Facebook; Twitter; Google+; Last.fm Flickr; Instagram; Live Journal Аваз; ВКонтакте; Одноклассники; профессиональные сообщества и форумы («SoundCloud», «Хабрахабр», «Профессионалы.ру» и т. д.) – созданы для объединения людей, позволяют размещать информацию о себе, образовывать открытые и закрытые сообщества по интересам для коллективного обсуждения различных вопросов и осуществления совместной деятельности.

Блоги и микроблоги направлены на организацию собственного информационного пространства пользователя в виде интернет-дневника (онлайн-журнала), позволяющего публиковать, хранить, обрабатывать, передавать различную по виду и содержанию информацию и осуществлять её поиск по всем блогам.

Фото и видеосервисы (например, picasaweb.google.com; youtube.com, rutube.ru), позволяющие бесплатно хранить, редактировать фото и видеофрагменты.

Сервисы обмена документами (Dropbox, Google Диск, Яндекс Диск) – тип социальных сервисов, который базируется на технологии облака.

Сервисы коммуникации в реальном времени – это платформы для мгновенного обмена сообщениями и общения посредством (видео-) чата. К таким сервисам относятся: Skype, Viber, WhatsApp, Google Hangouts.

Социальные поисковые системы – сайты, обеспечивающие совместный поиск информации (www.swicki.com, «Гугл» – www.google.com/coop, «Роллио» – rollyo.com).

Геосервисы – сайты, позволяющие использовать в качестве меток географических GPS координат точки, в которых сделана фотография (maps.google.com, wikimapia.org, panoramio.ru); социальные закладки (bobrdobr.ru) и др.)

Сетевые офисы – сервисы, поддерживающие создание, редактирование и хранение документов на удалённом компьютере в сети (например, docs.google.com).

Сетевые дневники – Блоги, например: blogs.mail.

Социальные медиа – СМИ, позволяющие любому пользователю стать журналистом или источником новостей (например, www.foreignpolicy.com, habrahabr.ru).

Социальные базы данных. Это различные хранилища информации (например, www.wikipedia.org).

Коллективные гипертексты «ВикиВики» – социальный сервис, позволяющий пользователю участвовать в разработке веб-сайта, например, проект Летописи – letopisi.ru и wiki.iteach.ru.

Персональные рекомендательные сервисы – сервисы, экспертную и рекомендательную работу в которых выполняют сами пользователи, например, Last.FM (www.lastfm.ru), Netflix Prize (www.netflixprize.com) и др.

Мэшапы или многофункциональные порталы – сервисы, которые объединяют в себе функции нескольких уже известных сервисов.

Общение в трёхмерной реальности (3D) – социальный сетевой сервис, позволяющий зарегистрированному пользователю создавать среду своей виртуальной жизни. Наиболее популярный сервис – Second Life (www.secondlife.com) [3].

Рассмотренные выше социальные сетевые сервисы целесообразно использовать в различных направлениях образовательной деятельности вуза. Исходя из этого, является важным изучение вопроса по выявлению готовности обучающихся к применению социальных веб-сервисов в образовательном процессе.

В связи с этим нами была проведена диагностика по выявлению направлений и уровня использования социальных сервисов интернет в образовании. В исследовании приняли участие пятьдесят обучающихся заочного отделения Алтайского государственного института культуры (факультета информационных ресурсов и дизайна и факультета художественного творчества), которым была предложена анкета.

Для оценки уровня применения социальных сервисов мы использовали следующую шкалу: не знал(а) о наличии такого сервиса – «0», знаю, но не использую – «1», пользуюсь чужими наработками – «2», создаю свои ресурсы от случая к случаю – «3», регулярно использую, создавая свои ресурсы – «4».

Диагностируя техническую оснащенность обучающихся вузов [5], авторы выявили, что у всех студентов есть устройства сотовой связи (сотовый телефон, смартфон, коммуникатор), большинство обучающихся имеет ноутбук, меньшая часть имеет планшеты и КПК, что говорит об отсутствии препятствий к использованию веб-технологий с технической стороны.

При ответе на вопрос «Какие технические средства вы чаще всего используете при получении и передаче информации?» (см. рис. 1), было выявлено, что чаще всего обучающимися используются сотовые телефоны (76%) и ноутбуки (60%).

Далее был выявлен уровень использования респондентами социальных сетей. Так, опрошенные отметили, что регулярно используют, создавая свои ресурсы, в следующих социальных сетях: Вконтакте – 68%, Instagram – 38%, Одноклассники – 36%. В то же время большой процент знают, но не используют сети Одноклассники (28%) и Instagram (32%). К социальным сетям, которые знают, но не используют в своей деятельности, обучающиеся также отнесли Facebook (76%), Twitter (68%), Google+ (44%), Ask.fm (40%). Сервисы, о которых респонденты не знали ранее: Last.fm (86%), Flickr (80%), Авааз (86%), Badoo (68%), Live Journal (70%), My Space (70%), Профессиональные сообщества (52%), Ask.fm (42%). Создают свои ресурсы от случая к случаю обучающиеся в следующих социальных сетях: Одноклассники (22%), Instagram (16%), Вконтакте (10%), Google+ (10%), Twitter, Facebook, Ask.fm – 8%.

Из остальных социальных интернет-сервисов наиболее используемыми в той или иной степени являются (рис. 2): фото и видеосервисы – 76%, сервисы обмена документами – 82%, сервисы коммуникации в реальном времени – 86%, социальные поисковые системы – 76%, социальные базы данных – 60%.

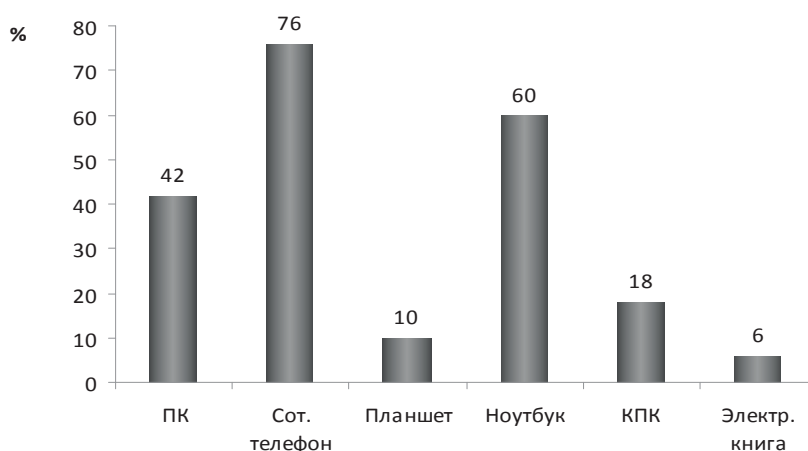


Рис. 1. Технические средства чаще всего используемые обучающимися при получении и передаче информации

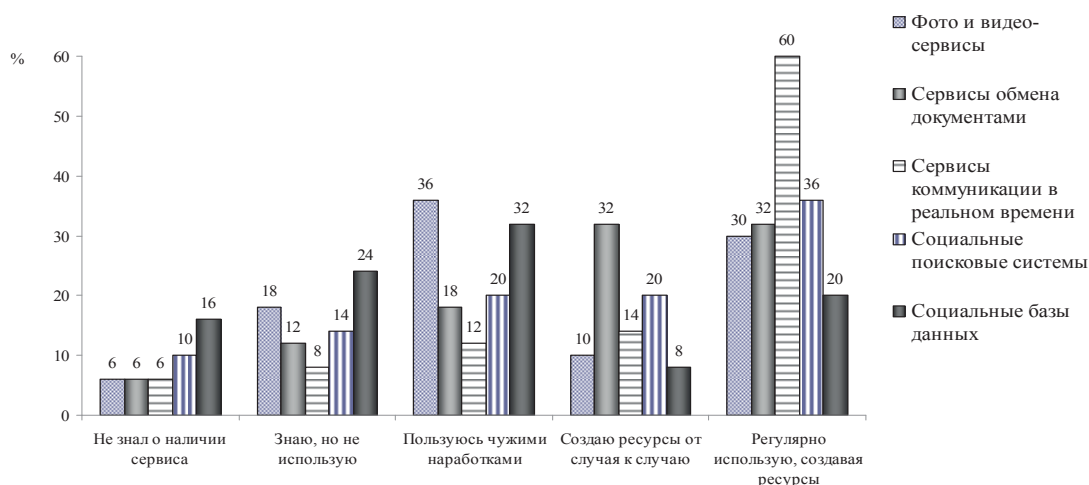


Рис. 2. Наиболее используемые социальные сервисы интернет

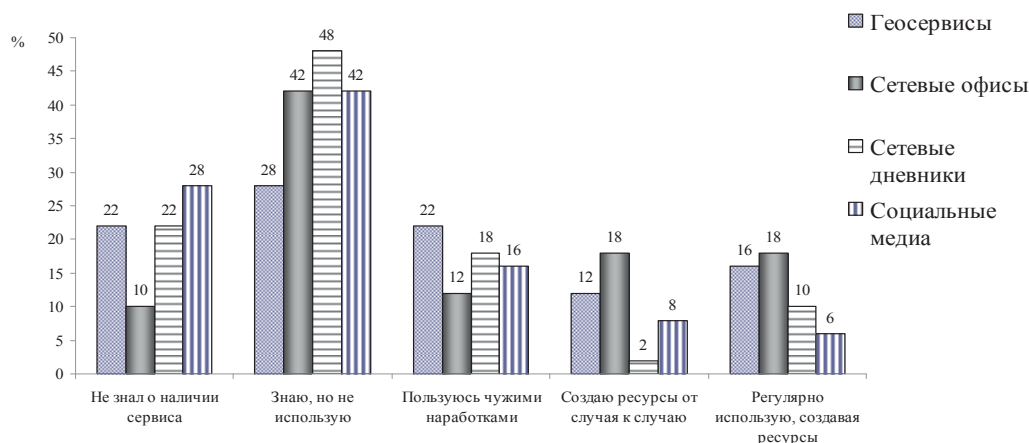


Рис. 3. Социальные сервисы интернет, используемые в меньшей степени

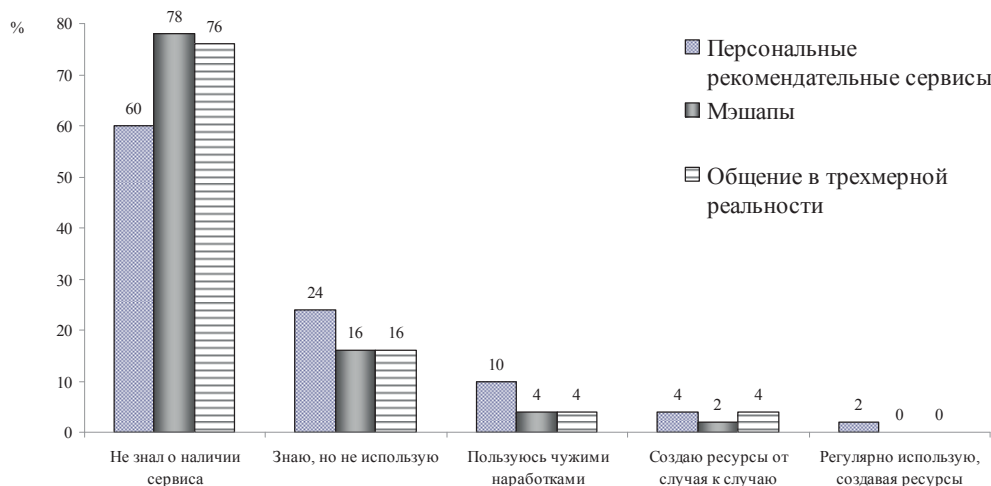


Рис. 4. Практически неиспользуемые социальные сервисы-интернет

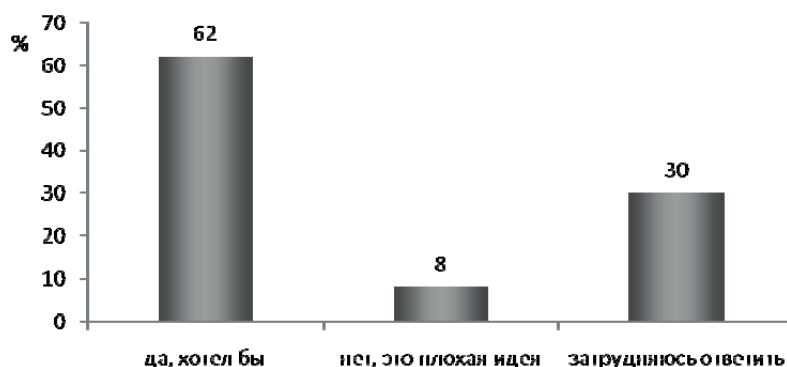


Рис. 5. Отношение студентов к применению преподавателями социальных сервисов в процессе обучения

Менее используемые социальные интернет-сервисы (рис. 3): геосервисы – 50 %, сетевые офисы – 48%, сетевые дневники – 30%, социальные медиа – 30%.

Практически не используются респондентами следующие социальные интернет-сервисы (рис. 4) – персональные рекомендательные сервисы – 16%, общение в трехмерной реальности – 8%, Мэшэпы – 6% респондентов.

На вопрос, «Хотели бы вы, чтобы преподаватель использовал социальные сервисы в обучении?», ответы респондентов распределились следующим образом (рис 5): 62% респондентов хотели бы вы, чтобы преподаватель использовал социальные сервисы в обучении, 30% опрошенных затруднились с ответом и 8% считают использование социальных сервисов в обучении нежелательным.

Таким образом, нами рассмотрены основные аспекты использования социальных сетевых сервисов в образовательной

деятельности вуза в современных условиях информатизации общества и образования, осуществлён анализ сущности понятия «сетевые социальные сервисы», охарактеризованы основные виды социальных сетевых сервисов.

Диагностика готовности обучающихся к применению социальных сетевых сервисов в образовательном процессе высшего учебного заведения позволила выявить, что обучающиеся технически оснащены и активно применяют в своей деятельности возможности наиболее популярных социальных сетевых сервисов и положительно смотивированы на их совместное применение с преподавателем в учебном процессе. Исходя из этого, использование социальных сетевых сервисов в образовательной практике вуза является актуальным и позволяет оптимизировать процесс обучения, повысить познавательную активность обучающихся.

Библиографический список

1. Гриневич Л.А. *Реализация деятельностного подхода в образовательном процессе посредством авторских блогов*. Барнаул, 2015.
2. Иванченко Д.А. Роль Интернет-пространства в формировании образовательной информационной среды. *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2011; 2: 19 – 31.
3. Кречетников К.Г. *Социальные сетевые сервисы в образовании. Тихоокеанский военно-морской институт им. С.О. Макарова*. Available at: [http://ido.tsu.ru/other_res/pdf/3\(39\)_45.pdf](http://ido.tsu.ru/other_res/pdf/3(39)_45.pdf)
4. Патаракин Е.Д. *Сетевые сообщества и обучение*. Москва, 2006.
5. Шаховалов Н.Н., Шаховалова Е.Г. Использование мобильного обучения в образовательном процессе высшего учебного заведения. *Гарантии качества профессионального образования*. Барнаул, 2017: 180 – 186.

References

1. Grinevich L.A. *Realizaciya deyatel'nostnogo podhoda v obrazovatel'nom processe posredstvom avtorskih blogov*. Barnaul, 2015.
2. Ivanchenko D.A. Rol' Internet-prostranstva v formirovanii obrazovatel'noj informacionnoj sredy. *Distancionnoe i virtual'noe obuchenie*. 2011; 2: 19 – 31.
3. Krechetnikov K.G. *Social'nye setevye servisy v obrazovanii. Tihookeanskij voenno-morskoy institut im. S.O. Makarova*. Available at: [http://ido.tsu.ru/other_res/pdf/3\(39\)_45.pdf](http://ido.tsu.ru/other_res/pdf/3(39)_45.pdf)
4. Patarakin E.D. *Setevye soobshchestva i obuchenie*. Moskva, 2006.
5. Shahovalov N.N., Shahovalova E.G. Ispolzovanie mobil'nogo obucheniya v obrazovatel'nom processe vysshego uchebnogo zavedeniya. *Garantii kachestva professional'nogo obrazovaniya*. Barnaul, 2017: 180 – 186.

Статья поступила в редакцию 22.02.18

УДК 372.881.111.1.

Frolov Yu.V., Doctor of Sciences (Economics), Professor, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: jury_frolov@mail.ru
Shestakov P.A., postgraduate, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: radeon07@mail.ru
Bocharov M.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: mi1@mail.ru

THE MODEL OF CIRCULAR EVALUATION OF TEACHERS OF ADDITIONAL EDUCATION. The model of circular assessment of teachers of additional education is studied. The offered model allows to estimate relevantly with big degree of accuracy work of the teacher for the required time period at two levels: indicators of results of activity and indicators of professional qualities of the teacher. The model and a way of her realization gives an opportunity on the basis of the profile of results and competences received following the results of assessment to develop measures for professional development and increase in efficiency of activity of the teacher. The authors conclude that the effectiveness of the presented model, implemented in an automated system, achieved through transparent participation in the evaluation of the different groups of respondents were directly involved in the educational process, and availability to all interested groups of evaluation findings, presented in the form of ratings.

Key words: additional education teachers, model of circular assessment, professional development of teacher.

Ю.В. Фролов, д-р экон. наук, проф., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: jury_frolov@mail.ru

П.А. Шестаков, аспирант, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: radeon07@mail.ru

М.И. Бочаров, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: mi1@mail.ru

МОДЕЛЬ КРУГОВОЙ ОЦЕНКИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлена модель круговой оценки педагогов дополнительного образования. Предложенная модель позволяет релевантно с большой степенью точности оценить работу педагога за требуемый период времени на двух уровнях: показатели результатов деятельности и показатели профессиональных качеств педагога. Модель и способ её реализации предоставляет возможность на основе полученного по итогам оценки профиля результатов и компетенций вырабатывать меры по профессиональному развитию и повышению эффективности деятельности педагога. Авторы делают вывод о том, что эффективность представленной модели, реализованной в автоматизированной системе, достигается за счет прозрачного участия в оценке различных групп респондентов, непосредственно вовлеченных в образовательный процесс, и доступности для всех заинтересованных групп результатов оценки, представленных в виде рейтингов.

Ключевые слова: педагоги дополнительного образования, модель круговой оценки, профессиональное развитие педагога.

Профессионализм педагогов является ключевым фактором, определяющим успешность или неуспешность деятельности образовательной организации [1]. Важная проблема – обеспечить такую оценку деятельности педагогов, которая бы побудила их самостоятельно и (или) с помощью руководителей, наставников выйти на траекторию профессионального развития. Современный уровень информатизации образования позволяет автоматизировать процесс оценки деятельности педагога дополнительного образования с помощью HRM-систем [2] и по итогам этой оценки сформировать программы профессионального развития, обучения, а также вознаграждения педагогов, то есть построить систему мотивации педагога к более эффективной учебно-воспитательной деятельности.

Как нам представляется, оценка эффективности деятельности педагогов должна осуществляться одновременно как на основе измерений результатов их деятельности, так и степени развитости профессиональных качеств [3; 4]. Для этого необходимо разработать критерии и показатели, которые могут быть приме-

нены в рамках методов оценки, принятых в практике управления персоналом, и должны отражать как результаты деятельности педагога, так и его профессиональные качества.

В ходе выполнения исследований авторами были предложены показатели, учитывающие специфику деятельности педагога дополнительного образования и его особые педагогические компетенции, например, по развитию творческих способностей у детей, ориентацию педагога на индивидуальные предположенности обучающихся, деятельность педагога по повышению общего культурного уровня обучающихся, по развитию коммуникативной, правовой, технологической, информационной культуры детей [5].

В процессе проектирования информационной системы для управления персоналом в организации дополнительного образования необходимо учитывать специфику её деятельности, связанную прежде всего с вариативностью реализуемых образовательных программ. Можно предположить, что ядро компетенций педагогов организаций общего и дополнительного образования

идентично. Однако в дополнительном образовании имеются сложности в описании моделей оценки педагогов, т. к. увеличивается требуемый объем оценочных средств в связи с большим разнообразием образовательных программ и востребованных для их реализации компетенций педагогов.

Кроме того, в модель компетенций педагога дополнительного образования должны входить индикаторы, сигнализирующие о способностях педагога интегрировать в процесс формирования профессиональных навыков обучающихся воспитательную задачу – передачу обучающимся в процессе совместной учебной деятельности ценностей, отражающих культурные основы народов Российской Федерации. Следовательно, педагог дополнительного образования выполняет важную задачу по воспитанию в деятельности личности обучающегося. Процесс воспитания и формирования личности требует от педагога, прежде всего, знаний по основам возрастной психологии учащихся, их мотивации. Также востребованными являются такие компетенции педагога, как реализация в образовательном процессе индивидуального подхода к обучающимся, детальное знание содержания учебной дисциплины с акцентом на формирование у обучающихся практических навыков, например, навыков участия в культурно-массовых мероприятиях, инсценировках, воспроизведения и исполнения литературных и музыкальных произведений и др. [6].

Как показывают результаты ряда исследований, методом, обеспечивающим высокую валидность оценки и одновременно поддающимся автоматизации, является так называемая «круговая» оценка. Данный метод был выбран в том числе и по той причине, что позволяет обеспечить достаточно высокую прогнозную валидность результатов оценки. В нашем исследовании данный метод применялся в целях формирования профиля компетенций педагогов дополнительного образования и программ их профессионального развития.

Использованный метод круговой оценки педагогов дополнительного образования предусматривал наряду с оценкой респондентами также и самооценку участника, при которой педагог образовательной организации самостоятельно оценивает себя. При этом одним из важных результатов процесса выявления профессиональных качеств педагога является сопоставление его самооценки и усредненной оценки всех респондентов. Профиль компетенций и результатов деятельности педагога наглядно визуализируется в виде графика, на котором можно отметить важности индикаторов, которые и должны в первую очередь войти в программу профессионального развития педагога.

В процессе организации эксперимента по комплексному мониторингу профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования были выделены 4 вида респондентов – субъектов воспитательно-образовательного процесса, способных с разных позиций оценить профессиональную деятельность «участника» процесса оценки – педагога дополнительного образования. Группы респондентов: руководитель структурного подразделения дополнительного образования детей; представители администрации образовательной организации; педагоги-коллеги и родители детей.

Таким образом, в исследовании анализировались результаты работы педагога и его профессиональные качества с точки зрения респондентов, представляющих разные категории сотрудников, вовлеченных в образовательный и административный процессы и наблюдавших за «участником» в течение нескольких лет. Принятый подход позволил организовать объективную комплексную оценки деятельности педагогов дополнительного образования с позиции разных заинтересованных групп и по разным включенным в модель кластерам компетенций и результатов деятельности. Модель оценки педагогов дополнительного образования представлена на рисунке 1.

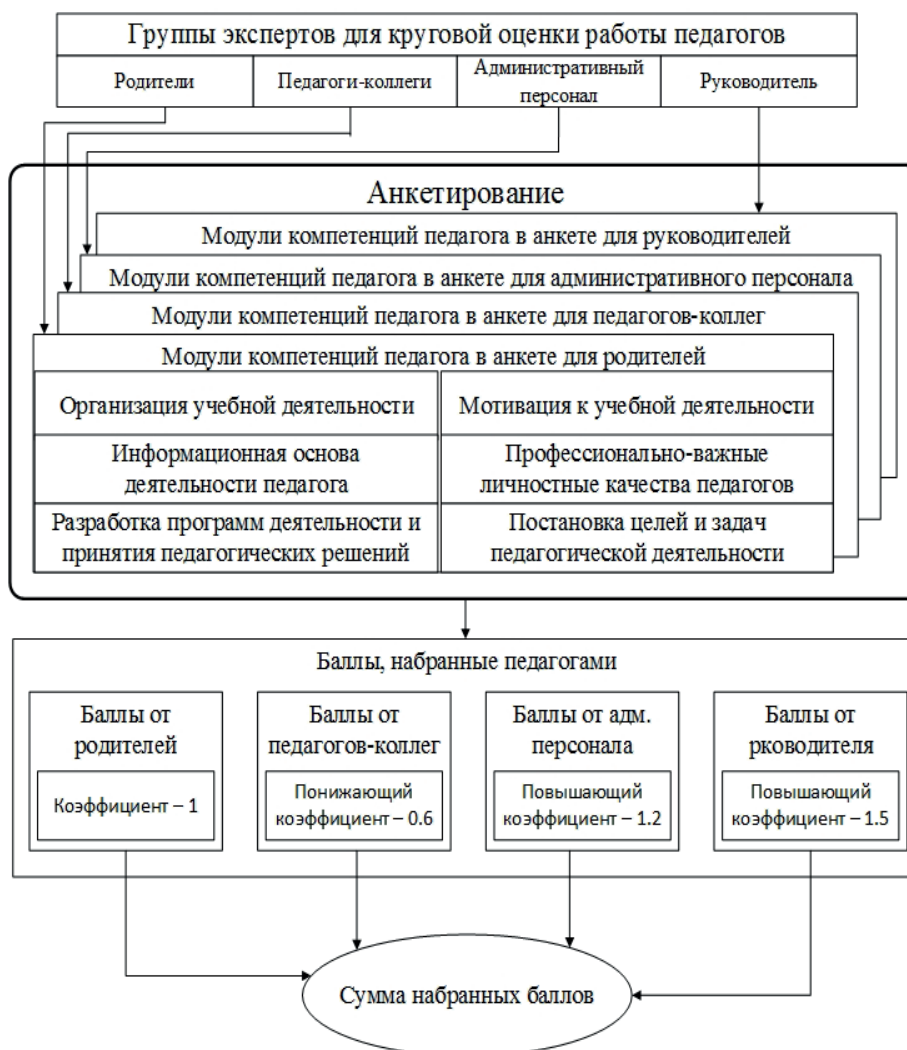


Рис. 1. Модель оценки педагогов дополнительного образования

Оценка педагога по методу 360 градусов [3] осуществляется в автоматизированной системе посредством анкетирования следующим образом:

1. Руководителем учреждения назначается менеджер по персоналу.

2. Менеджер по персоналу несет ответственность за ведение базы персональных данных педагогических работников учреждения (в соответствии со структурой данных, запрашиваемых системой).

3. Основой создаваемой базы данных в учреждении являются объективные показатели квалификации педагогического работника по группам показателей профессиональных качеств (стаж; награды; уровень образования; знания, предусмотренные требованиями к должности; поведенческие индикаторы; качества, важные для выполнения стратегии учреждения) и результатов деятельности (портфолио педагогов, объективные показатели результатов педагога по группам показателей, например, показатели успеваемости учащихся и др. сведения).

4. Основой создаваемой базы данных в учреждении являются объективные показатели квалификации педагогического работника по группам показателей профессиональных качеств (стаж; награды; уровень образования; знания, предусмотренные требованиями к должности; поведенческие индикаторы; качества, важные для выполнения стратегии учреждения) и результатов деятельности (портфолио педагогов, объективные показатели результатов педагога по группам показателей, например, показатели успеваемости учащихся и др. сведения).

5. В процессе внесения сведений в систему по каждому показателю респондент должен выбирать только один из вариантов ответа. Все показатели учитываются за предыдущий учебный период (четверть, полугодие, учебный год).

6. Менеджер по персоналу имеет возможность отслеживать ход проведения круговой оценки сотрудниками учреждения.

7. Для каждой группы должностей респондентов система определяет свой набор индикаторов, по которым осуществляется круговая оценка. Индикаторы распределены по 6 кластерам компетенций педагога:

- Организация учебной деятельности.
- Информационная основа деятельности педагога.
- Разработка программ деятельности и принятия педагогического решения.
- Мотивация к учебной деятельности.
- Профессионально-важные личностные качества педагогов.

- Постановка целей и задач педагогической деятельности.

8. К группам должностей (респондентов) для оценки педагога дополнительного образования по индикаторам базовых компетенций в системе относятся следующие группы сотрудников:

1) Представители администрации: директор ОУ, курирующий заместитель директора, руководитель методического объединения.

2) Педагоги-коллеги, назначенные педагогическим (методическим) советом учреждения, педагоги – члены методического объединения и внутренние «потребители» услуг педагога дополнительного образования (учителя начальных классов, учителя-предметники и т.д.), всего не менее семи человек.

3) Родители (не менее 10-ти человек).

4) Административный персонал учреждения (зам. директора по АХЧ, работники столовой, вспомогательный персонал, бухгалтер) – не менее 2-х человек.

9. Проведение оценки и получение результатов оценки возможно при условии, что в систему войдут не менее 18 респондентов, принадлежащих не менее, чем к 4-м группам.

10. Автоматизированная система предоставляет возможность учреждению с помощью панели менеджера по персоналу корректировать набор профессиональных качеств участника, важных для выполнения стратегии учреждения. Эти показатели могут определяться педагогическим советом учреждения и утверждаться приказом руководителя.

11. В системе имеется возможность коррекции условного «веса» каждой группы участников в итоговой оценке. Например, баллы, начисленные разными респондентами, могут умножаться на установленный заранее коэффициент (заданный коэффициент возможно изменять в зависимости от специфики работы организации дополнительного образования и решения педагогического коллектива). По умолчанию предлагаются следующие значения коэффициента: родители – 1; педагоги-коллеги – 0.6; административный персонал – 1.2; руководитель – 1.5.

12. В круговой оценке знаний педагога дополнительного образования принимает участие педагог дополнительного образования (в режиме самооценки).

13. По итогам оценки в системе результатов деятельности и профессиональных качеств имеется возможность сопоставлять баллы, набранные в режиме самооценки, с баллами, набранными в режиме круговой оценки, с целью подтверждения либо высокого уровня самосознания, рефлексивного изменения поведения педагогом либо нехватки знания о себе и последующей работы по профессиональному развитию.

14. По итогам анкетирования набранная педагогом оценка сопоставляется с оценками, набранными за предыдущие периоды (кварталы). Формируется план развития педагога по кластерам его профессиональных компетенций, показавшим по итогам оценки максимальную важность (разрыв между уровнем мастерства и фактическими набранными баллами). Руководителем принимается решение о помощи педагогу по исполнению программы его профессионального развития по конкретным выявленным проблемным областям его деятельности.

Данная модель оценки педагогов дополнительного образования позволяет выполнить объективную комплексную оценку их работы за требуемый временной интервал на основе осуществления процесса оценки с определенной периодичностью. Как правило, период времени для реализации педагогом развивающих мероприятий по группе показателей «профессиональные качества» составляет не менее одного года, а по группе показателей «результаты деятельности» – от трех месяцев – до шести месяцев.

Эффективность представленной модели, реализованной в автоматизированной системе, достигается за счет прозрачного участия в оценке различных групп респондентов, непосредственного вовлеченных в образовательный процесс, и доступности для всех заинтересованных групп результатов оценки, представленных в виде рейтингов. В итоге, доступными и прозрачными для всех педагогов являются результаты их работы над планами своего профессионального развития, а также результаты распределения стимулирующего фонда оплаты труда.

Разработанная система управления человеческими ресурсами в настоящее время проходит опытную апробацию. Предложенный подход к управлению персоналом в организации дополнительного образования позволяет сформировать систему управления качеством услуг, адекватную запросам и ожиданиям всех заинтересованных групп и в частности направить деятельность учреждения на выполнение целевых установок программы Цифровая экономика в РФ [7].

Библиографический список

1. Фролов Ю.В. *Управление знаниями: учебник для бакалавриата и магистратуры*. Фролов. 2-е изд., испр. и доп. Москва, 2018.
2. Рябов В., Фролов Ю., Масумов М. Эффективный педагогический работник: оценить по стандарту. *Кадровик*. 2012; 6: 81 – 89.
3. Рябов В.В., Фролов Ю.В., Леванова Т.В., Масумов М.А. Управление эффективностью работы повышает конкурентоспособность учреждения. *Народное образование*. 2011; 5: 118 – 123.
4. Фролов Ю.В. *Управление эффективностью работы в организации и процессы организационного поведения*. Часть III: учебное пособие. Москва, 2016.
5. Фролов Ю.В., Бочаров М.И., Шестаков П.А. Структура и контент информационной системы для оценки эффективности работы педагогов дополнительного образования. *Вестник МГПУ «Информатика и информатизация образования»* 2017; 4 (42): 39 – 50.
6. Шестаков П.А. Место информационной системы в управлении организацией. *IX Международная научно-практическая конференция «Проблемы и перспективы современной науки»*: сб. ст. Москва, 2016; Ч. 2: 160 – 165.
7. *План мероприятий по направлению «Кадры и образование» программы «Цифровая экономика Российской Федерации»*. Утвержден Правительственной комиссией по использованию информационных технологий для улучшения качества жизни и условий ведения предпринимательской деятельности (протокол от 09 февраля 2018 г.). Available at: <http://asi.ru/upload/iblock/254/k87yscabiuyulajcwfdeh6itairux0.pdf>

References

1. Frolov Yu.V. *Upravlenie znaniyami: uchebnik dlya bakalavriata i magistratury*. Frolov. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva, 2018.
2. Ryabov V., Frolov Yu., Masumov M. 'Effektivnyy pedagogicheskiy rabotnik: ocenit' po standartu. *Kadrovik*. 2012; 6: 81 – 89.
3. Ryabov V.V., Frolov Yu.V., Levanova T.V., Masumov M.A. Upravlenie 'effektivnost'yu raboty povyshayet konkurentosposobnost' uchrezhdeniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2011; 5: 118 – 123.
4. Frolov Yu.V. *Upravlenie 'effektivnost'yu raboty v organizacii i processy organizacionnogo povedeniya*. Chast' III: uchebnoe posobie. Moskva, 2016.
5. Frolov Yu.V., Bocharov M.I., Shestakov P.A. Struktura i kontent informacionnoy sistemy dlya ocenki 'effektivnosti raboty pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Vestnik MGPU «Informatika i informatizatsiya obrazovaniya»* 2017; 4 (42): 39 – 50.
6. Shestakov P.A. Mesto informacionnoy sistemy v upravlenii organizaciej. *IX Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya «Problemy i perspektivy sovremennoy nauki»*: sb. st. Moskva, 2016; Ch. 2: 160 – 165.
7. *Plan meropriyatij po napravleniyu «Kadry i obrazovanie» programmy «Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii»*. Utverzhden Pravitel'stvennoy komissiej po ispol'zovaniyu informacionnyh tehnologij dlya uluchsheniya kachestva zhizni i uslovij vedeniya predprinimatel'skoj deyatel'nosti (protokol ot 09 fevralya 2018 g.). Available at: <http://asi.ru/upload/iblock/254/k87yscabiylajcwdfih6itairux0.pdf>

Статья поступила в редакцию 05.03.18

УДК 378

Shchebel'skaya E.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Saint-Petersburg State University of Film and Television (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: shebelskaya1@rambler.ru

ACTUAL PROBLEMS OF TEACHING SUBTITLING IN THE PROCESS OF FORMING STUDENTS' FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE UNIVERSITY OF CINEMATOGRAPHY. The article is dedicated to actual problems of teaching subtitling in the educational process of university aimed at the formation of cinematography students' foreign communicative competence. A theoretical analysis of content characteristics of the concepts of "subtitle" and "subtitling" within the framework of linguistic, linguistic-cultural and pedagogical approaches to their consideration allowed the author to characterize a number of problems-contradictions affecting the level of availability and quality of teaching subtitling to cinematography students. This approach to the subtitling problem may help the university faculty more clearly justify a set of organizational and pedagogical conditions for teaching subtitling in a university of cinematography, and therefore develop the most effective teaching methods of subtitling.

Key words: subtitle, subtitling, foreign communicative competence, availability and quality of subtitling teaching, universality of cinematography.

Э.Г. Щебельская, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, E-mail: shebelskaya1@rambler.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СУБТИТРОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье анализируются актуальные проблемы обучения субтитрованию студентов кинематографических специальностей в образовательном процессе вуза, направленного на формирование их иноязычной коммуникативной компетенции. Теоретический анализ содержательных характеристик понятий «субтитр» и «субтитрование» с позиций лингвистических, лингвокультурологических и педагогических подходов к их рассмотрению позволил автору охарактеризовать ряд проблем-противоречий, влияющих на уровень доступности и качества обучения субтитрованию студентов-кинематографистов. Такой подход к проблеме субтитрования может помочь педагогам более четко обосновать комплекс организационно-педагогических условий обучения субтитрованию в кинематографическом вузе, а значит выработать наиболее эффективную методику его преподавания.

Ключевые слова: субтитр, субтитрование, иноязычная коммуникативная компетенция, доступность и качество обучения субтитрованию, кинематографический вуз.

Процессы глобализации в социокультурном пространстве воздействуют на все сферы жизнедеятельности современного общества, стирают территориальные, национальные и языковые границы, а также усиливают процессы кооперации в условиях взаимодействия национальных культур, образования и производства. Эти изменения еще больше влияют на развитие социально-культурных и технологических процессов в России, в сфере досуговой деятельности, образования, художественной культуры и искусства, межкультурного и профессионального сотрудничества, в том числе в сфере кинематографии.

С эволюцией кинематографа меняются его изобразительные и выразительные средства, которые оказывают сильное социально-педагогическое воздействие на развитие личности молодых людей, поскольку фильм – это форма общения со зрителем языком кино. В связи с этим растет информативная, образовательная и воспитательная ценность аудиовизуальных средств в изучении иностранных языков, не исключая образовательный процесс, построенный на ознакомлении и обучении студентов кинематографических специальностей различным видам аудиовизуального перевода при формировании у них иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК).

Ввиду того, что на современном этапе развития поликультурного общества зрительская аудитория все чаще и чаще сталкивается с невысоким качеством аудиовизуального перевода,

самым распространенным способом которого является субтитрование, проблема формирования ИКК специалистов сферы кинематографии становится чрезвычайно значимой для устранения коммуникативных барьеров в восприятии различных аудиовизуальных произведений. В связи с этим одним из настоящих требований работодателей киноиндустрии к выпускникам кинематографических вузов является умение использовать иностранный язык как средство художественной выразительности для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-2), а также межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-6), что предполагает также усвоение студентами неязыкового вуза основ языка субтитров. Овладение навыками субтитрованного перевода, несомненно, позволит будущим кинооператорам, сценаристам, режиссерам, художникам анимации и т. д. более успешно реализовывать ИКК в социально-профессиональной деятельности значимой для развития отечественного кинематографа, как на муниципальном, так региональном и международном уровнях.

Следовательно, актуальность изучения особенностей субтитрования и влияния его на развитие ИКК студентов в образовательном процессе вуза обусловлена, прежде всего, противоречием между социальным заказом на профессионалов кинематографа и недостаточным уровнем ИКК выпускников кинематографических вузов, т. е. их готовности к осуществлению

качественной межкультурной и профессиональной коммуникации посредством различных способов осуществления переводческой деятельности. Во-вторых, необходимостью развития знаний, умений и навыков иноязычного общения, среди которых немаловажное значение для кинематографистов имеют навыки субтитрования аудиовизуальных произведений и недостаточной разработанностью методики обучения субтитрованию в процессе формирования ИКК студентов кинематографического вуза. Эти противоречия усугубляются рядом проблем-противоречий более частного порядка, не позволяющих более четко обосновать комплекс организационно-педагогических условий организации учебно-воспитательной деятельности, направленной на формирование навыков субтитрования у студентов неязыкового вуза.

Следовательно, одной из задач данной статьи является анализ актуальных проблем в современной педагогической теории и практике, которые влияют на недостаточный уровень доступности и качества такой образовательной услуги как обучение субтитрованию при формировании ИКК студентов в образовательном процессе кинематографического вуза. Такой подход к проблеме позволит педагогам-практикам наметить первые шаги в систематизации учебно-методических рекомендаций для выработки эффективной методики обучения субтитрованию на занятиях по иностранному языку как дисциплины базового блока в общей гуманитарной и социальной подготовке специалистов сферы кинематографии.

В виду сформулированной цели исследования в рамках данной статьи сначала обратим свое внимание на понимание содержательных характеристик термина «субтитр» в толковых словарях различного назначения. Так, например, общепринятым предназначением термина «субтитр» с учетом его использования в кинематографии, становится «...надпись под изображением, внутри кадра» (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, 1949 – 1992). В этом определении подчеркивается только технический аспект его создания. В Современном толковом словаре русского языка (С.А. Кузнецов, 2004) добавляется, что эта надпись передает «...слова действующих лиц или содержащая пояснительный текст», т. е. этими лицами могут выступать персонажи новостных съемок или кинофильмов, а также дикторы и журналисты, передающие информацию в прямом эфире на языке источника. В Толковом словаре иноязычных слов (Л.П. Крысин, 2008) можно обнаружить еще одно свойство субтитра, которая представляет собой «...запись или перевод речи персонажей». Этот вид субтитра может быть ориентирован на людей с нарушением слуха и речи и использоваться, например, в немых учебных фильмах, что указывает на образовательный потенциал субтитрования в учебных учреждениях различного уровня и профиля. Однако, в Кинословаре (С.И. Юткевич, 1970 г., 163 столб.) отмечается, что субтитры относятся не только к категории внутрикадровой надписи, но и «...используются обычно для иностранных фильмов, выпускаемых в прокат без дубляжа, и содержат переводы реплик и диалогов», т. е. это краткий перевод слов действующих лиц на иностранном языке.

Такое понимание субтитров отражает их деятельностный характер, что дает нам основание рассматривать их и как способ аудиовизуального перевода, и как образовательная технология по освоению навыков субтитрования при формировании ИКК студентов кинематографического вуза. В связи с этим в лингвистической литературе можно встретить две дефиниции этого процесса: «субтитрование» (Р.А. Матасов, Е.В. Бутенко, Л.В. Маринина, С.И. Калинина, М.М. Степанова и др.) или «субтитрирование» (А.В. Козуляев, Г.П. Бакулев, Н.В. Полторкова, С.В. Семочко, и др.). Анализ источников по исследуемой проблеме показал, что эти два понятия тождественны по значению, и педагоги-лингвисты не проводят между ними никаких разграничений.

Вышеуказанные противоречия, отражающие семантическую неопределенность в определениях термина «субтитр», наводят на мысль, что существует также неоднозначное отношение к содержанию понятия «субтитрование» (subtitling) и использованию его в качестве образовательной технологии для формирования ИКК студентов неязыковых вузов.

В более широком смысле его рассмотрения понятие «субтитрование» воспринимается как «представление текста на ПЯ в виде субтитров, чаще всего в нижней части изображения или экрана» [1, с. 38] (ПЯ – переводящий язык), или как «сокращенный перевод диалогов фильма, отражающий их основное (*essential*, *resume*, *condense*) содержание и сопровождающий в

виде печатного текста визуальный ряд фильма в его оригинальной версии, располагаясь, как правило, в нижней части экрана» [2, с. 142]. В этих определениях усматривается непосредственная функция субтитрования, т. е. процесс работы над субтитрированным переводом аудиовизуального текста, вербальными компонентами которого являются иноязычные диалоги действующих лиц в кадре, закадровый голос, тексты песен. Это в свою очередь может служить критерием разграничения видов субтитров и способов их создания, о которых много говорится в литературных источниках с позиций различных теоретико-методологических подходов к исследованию проблемы субтитрования (А.В. Козуляев, В.Е. Горшкова, Р.А. Матасов, Е.В. Бутенко, Е.Е. Максимова, К.Э. Вяльяк, М. Моцаж и др.).

Кроме существующих в научной литературе различных определений дефиниции «субтитрование» многие авторы, как правило, ориентированы на конкретные принципы исследования субтитрования на примерах конкретного аудиовизуального материала, что также становится проблемой для выявления наиболее действенной методологии обучения субтитрованию в неязыковом вузе. Рассмотрим некоторые проблемы-противоречия в системе высшего образования, влияющие на доступность и качество обучения субтитрованию в процессе формирования ИКК студентов кинематографического вуза.

Здесь следует отметить, что в лингвистических исследованиях специалисты-переводчики считают «кино, телевизионные программы, видеоигры как феномены массовой культуры своего рода низким жанром, не достойным пристального внимания» [3, с. 4], однако, как отмечает А.В. Козуляев, по степени воздействия аудиовизуальный перевод превосходит остальные виды перевода. Такая субъективная оценка способствует преобладанию текстоцентрического подхода к изучению языковой формы кинотекста как ключевого компонента методики обучения субтитрованию, и в основном базируется на материале иноязычных переводов художественных фильмов (В.Е. Горшкова, Е.В. Бутенко, К.Е. Костров, К.Э. Вяльяк, М. Моцаж, М.С. Снеткова и др.). В подобных работах субтитрованию как образовательной технологии, способствующей формированию ИКК студентов неязыковых вузов, уделяется незначительное внимание, в основном его отдельным приемам при переводе художественных фильмов [4, с. 23 – 25], [5, с. 65 – 67].

В лингвокультурологическом аспекте упор делается на рассмотрение специфики восприятия кинотекстов носителями конкретных культур, например советской, постсоветской и китайской [6]. В рамках этого подхода была написана работа Р.А. Матасова, в которой автор делает акцент на истории развития киноперевода и кинематографа [7].

Противоречивый характер вышеуказанных исследований, посвященных субтитрованию, стал причиной того, что в педагогической теории и практике до сих пор не выработан единый подход к методике обучения субтитрованию как к одному из значимых компонентов системы организационно-педагогических условий формирования ИКК студентов кинематографического вуза. По исследуемому вопросу, к сожалению, имеются единичные и несистематические работы, отражающие только общетеоретические аспекты выполнения субтитрированного перевода аудиовизуальных материалов, например:

- следует ознакомиться с работами А.В. Козуляева и Р.А. Матасова, выполненных в рамках дидактического подхода к видам аудиовизуального перевода, которые затрагивают методические и структурные аспекты учебного спецкурса «Кино/видео перевод», в том числе обучения субтитрованию, и которые ориентированы в основном на переводческие факультеты;

- в эту категорию исследований можно отнести работу Е.Е. Максимовой, которая довольно широко затрагивает учебно-методические особенности субтитрования на примере учебного спецкурса «Основы кино/видео перевода» [8], предназначенного для слушателей программ дополнительного профессионального образования;

- краткое рассмотрение образовательного потенциала субтитрования [9];

- преимущества и недостатки субтитрования по отношению к другим видам аудиовизуального перевода [10, с. 283].

- взаимосвязь методики обучения субтитрованию с процессами формирования ключевых компетенций обучающихся [11, с. 470], [12, с. 103], [3, с. 15 – 17] и т. д.

Таким образом, анализ филолого-педагогической литературы показал, что остается еще много нерешенных теоретических и практических вопросов в области методики обучения

субтитрованию в вузе. В этих вопросах теоретико-методологического характера просматривается сугубо педагогическая проблема – выявление комплекса организационно-педагогических условий эффективных для реализации субтитрования как педагогической технологии, введения ее в образовательный процесс с учетом интеграции компетентностного, личностно-ориентированного и междисциплинарного подходов в подготовке студентов неязыкового вуза. В контексте нашего исследования суть выше указанной проблемы заключается в невысоком уровне доступности и качества обучения субтитрованию в современной педагогической практике для формирования ИКК студентов кинематографических специальностей с целью их социально-профессионального становления в профессии. Это обстоятельство в целом указывает на недостаточный уровень развития системы условий, действующих на техническом уровне обучения субтитрованию в вузе в связи с неэффективным использованием ресурсов организационно-регламентирующего и педагогического характера. При этом при решении данной проблемы следует отталкиваться от особенностей соответствия целей и условий организации образовательного процесса, направленного на формирование ИКК студентов кинематографических вузов. Именно, реализация этого методологического принципа в педагогике будет способствовать выявлению основных актуальных проблем в системе ВО, влияющих на эффективность условий доступности и качества обучения субтитрованию студентов кинематографических вузов. Кратко покажем, в чем суть этих проблем.

Анализ научной литературы показал, что организационно-регламентирующий аспект проблем *условий доступности обучения субтитрованию* в образовательном процессе неязыкового вуза выражается несогласованностью некоторых сторон материально-технического, социально-личностного и информационно-методического обеспечения процессов формирования ИКК студентов вуза. В эту категорию проблем можно отнести, например:

- недостаточное материально-техническое оснащение кафедр иностранного языка в кинематографических вузах для обучения субтитрованию, что не позволяет студентам вуза в полной мере удовлетворять свои личностно-значимые потребности в их совместной иноязычно-коммуникативной деятельности;
- недостаточный объем учебной нагрузки, выделяемой на дисциплину, например «Иностранный язык в профессиональной сфере», ориентированной на один академический год обучения в 3-4 семестрах в Санкт-Петербургском государственном институте кино и телевидения, что вызывает затруднение для практического введения субтитрования в образовательный процесс вуза согласно соответствующим тематическим разделам существующей учебной программы по данной дисциплине;
- узкопрофильная специализация подготовки студентов кинематографических вузов является причиной ограниченного информационно-методического обеспечения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», отражающего недостаточный уровень условий доступности реализации субтитрования в образовательном процессе неязыкового вуза;
- в связи с ориентацией на реализацию междисциплинарного подхода в системе ВО, в том числе в процессе обучения субтитрованию в кинематографических вузах, возникает проблема соотношения тематических разделов дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» с дисциплинами общегуманитарного и специального блока, с учетом того, что данная дисциплина преподается только на 2 курсе обучения.

Сугубо педагогический характер проблем *условий качества обучения субтитрованию* в образовательном процессе неязыкового вуза с целью формирования ИКК студентов кинематографических специальностей связан с социально-психологическим характером взаимодействия педагогов и студентов в их совместной иноязычно-коммуникативной деятельности. Благодаря этому виду условий можно судить о качестве данной образователь-

ной услуги на техническом уровне вуза и выделить ряд таких социально-психологических проблем как:

- несоответствие уровня сформированности ИКК студентов-кинематографистов требованиям исполнения субтитрования с учетом лингвистических, семиотических и лингвокультурных особенностей аудиовизуального материала в совместной иноязычно-коммуникативной деятельности педагогов и студентов;
- компетентностно-ориентированное содержание учебных программ по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» для различных направлений подготовки специалистов кинематографии вызывает ряд вопросов: 1) об конкретных видах иноязычной учебно-воспитательной деятельности, в которых будущие кинематографисты могли бы осваивать навыки субтитрования; и 2) о сущности, количестве тех компонент ИКК, которые формируются с помощью определенных педагогических форм, способов и приемов субтитрования на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах. При этом в немногочисленных исследованиях, посвященных этой теме, в основном уделяется внимание техническим характеристикам межъязыкового субтитрования (работе с кадром или стандартам по созданию «вынужденных субтитров» – место на экране, количество строк и печатных знаков в них, шрифт и цвет субтитров, физиологические способности среднестатистической целевой аудитории и т.д.) и лингвистическим приемам анализа аудиовизуальных текстов (фонетические, синтаксические, лексико-семантические трансформации, пунктуация, жанрово-стилистические и коммуникативно-прагматические функции кинотекстов и т.д.). Такое противоречие не может не сказываться на уровне социально-психологической адаптации студентов кинематографических вузов, а, следовательно, и на формировании их ИКК;
- недостаточный аспект разработанности технологической базы для внедрения методики обучения субтитрованию будущих кинематографистов, что в первую очередь связано с недооценкой педагогами возможностей Интернета и средств ИКТ, а также недостаточно адекватной интеграцией элементов этой методики с кооперативными технологиями и приемами диалоговых форм сотрудничества. Это условие обусловлено личностно-ориентированным подходом к формированию ИКК студентов, предполагающим интерактивный характер процесса формирования навыков субтитрования в совместной иноязычно-коммуникативной деятельности педагогов и студентов кинематографических вузов и т.д.

Итак, в контексте рассмотрения ряда актуальных проблем обучения субтитрованию при изучении иностранного языка в кинематографических вузах, можно сделать вывод, что из-за неразработанности теоретико-методологической базы для внедрения этой технологии в образовательный процесс с целью формирования ИКК студентов вуза очень сложно выработать алгоритм учебно-воспитательных действий по формированию навыков субтитрования у будущих кинематографистов. Технологическое несовершенство этого процесса является проблемой выбора наиболее эффективных условий доступности и качества обучения субтитрованию в неязыковом вузе, в частности, форм, способов, методов активного обучения, согласующихся с реализацией стратегии субтитрования, их поэтапности и преемственности с учетом переработки содержания учебной программы по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», которые оказывали бы в наибольшей степени социально-педагогическое воздействие на формирование ИКК студентов кинематографических специальностей. Дальнейшие исследования в данном направлении могли бы помочь преподавателям неязыкового вуза систематизировать комплекс организационно-педагогических условий обучения субтитрованию на занятиях по иностранному языку и выработать эффективную методику преподавания субтитрованию переводу будущих специалистов сферы кинематографии.

Библиографический список

1. Калинина С.И., Степанова М.М. Разработка стратегий перевода аудиовизуальных новостных сообщений. *Вопросы методики преподавания в вузе*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016; 5 (19-2): 37 – 44.
2. Горшкова В.Е. Особенности перевода фильмов с субтитрами. *Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнева*. Красноярск: СГУиТ имени академика М.Ф. Решетнева, 2006; 3 (10): 141 – 144.
3. Козуляев А.В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках школы аудиовизуального перевода. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. Пермь: ПНИПУ, 2015; № 3 (13): 3 – 24.
4. Бутенко Е.В., Маринина Л.В. Специфика преподавания кино/видео перевода как особого вида переводческой деятельности. *Вестник научных конференций*. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2015; 2-5 (2): 23 – 25.

5. Вьяльк К.Э. Сохранение экспрессии при создании субтитров. *Концепции фундаментальных и прикладных научных исследований: сборник статей международной научно-практической конференции* (16 февраля 2018 г, г. Тюмень). Уфа: Омега Сайнс, 2018; Ч. 2: 65 – 67.
6. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. *Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа)*. Москва: Водолей Publishers, 2004.
7. Матасов Р.А. *Перевод кино/видео материалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2009.
8. Максимова Е.Е. Методика и техники обучения основам кино/видео перевода в кинематографическом вузе. *Наука, образование, общество*. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2016; 1 (7): 245 – 251.
9. Бутенко Е.В., Маринина Л.В., Пантюхина И.Л. Субтитрование: профессиональный и образовательный потенциал. *Вестник научных конференций*. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2016; 11-1 (15): 15 – 19.
10. Матасов Р.А. Преподавание кино/видео перевода на переводческих факультетах высших учебных заведений. *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова*. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007; № 1: 275 – 287.
11. Мочаж М. *Закадровый перевод и субтитры – из опыта обучения кинопереводу* // Русский язык в современном мире. Москва: Высшая школа перевода (факультет) Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2013; 1: 469 – 475.
12. Пантыкина Н.И. Формирование профессиональной компетенции студентов языкового вуза в процессе обучения иностранному языку с использованием метода проектов. *Вестник Череповецкого государственного университета. Педагогические науки*. Череповец: ЧГУ, 2016; 1 (70): 102 – 104.

References

1. Kalina S.I., Stepanova M.M. Razrabotka strategij perevoda audiovizual'nyh novostnyh soobschenij. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij politehnicheskij universitet Petra Velikogo, 2016; 5 (19-2): 37 – 44.
2. Gorshkova V.E. Osobennosti perevoda fil'mov s subtitrami. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo a'erosmicheskogo universiteta imeni akademika M.F. Reshetneva*. Krasnoyarsk: SGUNIT imeni akademika M.F. Reshetneva, 2006; 3 (10): 141 – 144.
3. Kozulyaev A.V. Obuchenie dinamicheski `ekivalentnomu perevodu audiovizual'nyh proizvedenij: opyt razrabotki i osvoeniya innovacionnyh metodik v ramkah shkoly audiovizual'nogo perevoda. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. Perm: PNIPU, 2015; № 3 (13): 3 – 24.
4. Butenko E.V., Marinina L.V. Specifika prepodavaniya kino/video perevoda kak osobogo vida perevodcheskoj deyatel'nosti. *Vestnik nauchnyh konferencij*. Tambov: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2015; 2-5 (2): 23 – 25.
5. Vyalyak K. E. Sohranenie `ekspressii pri sozdani subtitrov. *Koncepcii fundamental'nyh i prikladnyh nauchnyh issledovanij: sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* (16 fevralya 2018 g, g. Tyumen'). Ufa: Omega Sajns, 2018; Ch. 2: 65 – 67.
6. Slyshkin G.G., Efremova M.A. *Kinotekst (opyt lingvokul'turologicheskogo analiza)*. Moskva: Vodoley Publishers, 2004.
7. Matasov R.A. *Perevod kino/video materialov: lingvokul'turologicheskie i didakticheskie aspekty*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2009.
8. Maksimova E.E. Metodika i tehniki obucheniya osnovam kino/video perevoda v kinematograficheskom vuze. *Nauka, obrazovanie, obschestvo*. Tambov: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2016; 1 (7): 245 – 251.
9. Butenko E.V., Marinina L.V., Pantyuhina I.L. Subtitrovaniye: professional'nyj i obrazovatel'nyj potencial. *Vestnik nauchnyh konferencij*. Tambov: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2016; 11-1 (15): 15 – 19.
10. Matasov R.A. Prepodavanie kino/video perevoda na perevodcheskikh fakul'tetah vysshih uchebnyh zavedenij. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova*. Nizhnij Novgorod: NGLU im. N.A. Dobrolyubova, 2007; № 1: 275 – 287.
11. Mocazh M. *Zakadrovyy perevod i subtitry – iz opyta obucheniya kinoperevodu* // Russkij yazyk v sovremennom mire. Moskva: Vysshaya shkola perevoda (fakul'tet) Moskovskij gosudarstvennyj universitet im. M.V. Lomonosova, 2013; 1: 469 – 475.
12. Pantykina N.I. Formirovanie professional'noj kompetencii studentov yazykovogo vuza v processe obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem metoda proektov. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. Cherepovec: ChGU, 2016; 1 (70): 102 – 104.

Статья поступила в редакцию 27.02.18

УДК 378

Shcherbakov Yu.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academy of Labor and Social Relations (Moscow, Russia),

E-mail: shcherbakov.u@mail.ru

Alekseyeva G.V., senior teacher, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: gal.alexeeva2011@yandex.ru**Sergeyeva M.V.**, senior teacher, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: selinia@yandex.ru**THE IMPORTANCE OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF AN INDIVIDUAL.**

In the article cultural and leisure activities are considered from the point of view of its significance in the process of human socialization. The work studies the substantiation of the topic, the idea of the process of socialization, the stages and institutions of socialization, the basis for leisure, the analysis of the understanding of awareness, independence and freedom of choice, goals and motives of cultural and recreational activities. The features of cultural and recreational activities for people of different ages are presented. The main functions of cultural and recreational activities are indicated.

Key words: cultural and leisure activities, leisure, pedagogy, developmental psychology, development, socialization.

Ю.И. Щербаков, д-р пед. наук, проф., Академия труда и социальных отношений, г. Москва,

E-mail: shcherbakov.u@mail.ru

Г.В. Алексеева, ст. преп., Московский педагогический государственный университет, г. Москва,

E-mail: gal.alexeeva2011@yandex.ru

М.В. Сергеева, ст. преп., Московский педагогический государственный университет, г. Москва,

E-mail: selinia@yandex.ru

ЗНАЧЕНИЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В данной статье рассматривается культурно-досуговая деятельность с точки зрения её значения в процессе социализации человека; дано обоснование темы, представление о процессе социализации, этапах и институтах социализации, определена основа досуга, дан анализ понимания осознанности, самостоятельности и свободы выбора, целей и мотивов культурно-досуговой деятельности. Представлены особенности культурно-досуговой деятельности для людей разного возраста. Указаны основные функции культурно-досуговой деятельности.

Ключевые слова: культурно-досуговая деятельность, досуг, педагогика, психология развития, развитие, социализация.

Рост благосостояния общества освобождает время человека, которое он занимает досугом. Роль досуга в жизни человека в перспективе будет возрастать [1]. На что и зачем будет потрачено свободное время – эта проблема носит выраженный социально-культурно-педагогический аспект. Сегодня истинные духовные ценности все в большей степени перемещаются в образовательные организации и в семью и связаны с проблемой досуга.

Общество предоставляет возможности для разнообразного досуга. Есть мнение, что характер проведения досуга говорит о личности, интеллекте человека, даже о том, какое место в обществе занимает индивид, каков его доход.

Мы ставим задачу – рассмотреть культурно-досуговую деятельность как фактор социализации человека.

Социализация – процесс приобщения индивида к жизни в обществе, усвоения правил поведения, норм и ценностей общества. В процессе социализации человек, усваивая общественный опыт, приобретает индивидуальный опыт, что в итоге определяет уникальность и неповторимость каждого человека. Процесс социализации протекает в течение всей жизни и сопровождается ростом самосознания человека, которое способствует формированию образа «Я», образа активного деятеля, субъекта деятельности и социальной роли [2].

Культурно-досуговая деятельность, наряду с общением, игрой, трудом выступает фактором развития личностных особенностей человека, влияет на приобщение человека к жизни в обществе, т. е. на его социализацию.

Обратимся к истории: в древней Спарте, несмотря на то, что большое внимание уделялось физической подготовке человека, придавали значение и организации театральных постановок, праздникам, рисованию, литературе, музыке и т. п. В работах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо и др. великих педагогов и психологов Нового времени даны рекомендации по организации деятельности детей в свободное от занятий время с целью раскрытия природных задатков. В отечественной психолого-педагогической и социально-культурной литературе ученые и педагоги (В.А. Сухомлинский, Н.А. Ветлугина, Н.П. Сакулина, М.Б. Зацепина, Т.С. Комарова и др.) выделили организацию свободного времени детей как самостоятельную значимую проблему. Организация досуга детей связана с мастерством, общей культурой и образованием педагога и родителей.

Многообразные виды досуговой деятельности можно классифицировать следующим образом: отдых, развлечение, праздники, самообразование, творчество, хобби. Все эти виды в той или иной степени присутствуют в дошкольном учреждении, но не всегда уделяется должное внимание отдыху, самообразованию и творчеству.

Существует два вида отдыха: активный и пассивный. При пассивном отдыхе уменьшение напряжения происходит за счет расслабления, созерцания природы, размышления о жизни, непринужденной беседы. К сожалению, наблюдения за практической деятельностью воспитателя, показали, что он не всегда учит детей созерцать природу. Фактически не беседует с ребенком, когда последнему хочется просто поговорить на тему, которая его волнует или интересует. Очень редко проводятся психологические сеансы «расслабления». К активному отдыху относят занятия физкультурой, игры, работу в саду и т. п.

Культурно-досуговая деятельность не носит обязательный характер. Человек может заниматься ею на свое усмотрение, выбирать – где и как он будет проводить свободное время. Занимаясь тем или другим делом (активный отдых) человек проявляет себя, свои качества. Основа досуга – проведение свободного времени с целью увеличения собственной радости (гедонистическая направленность досуговой деятельности), свобода от привычных обязанностей, развитие тех сторон лич-

ности, которые затруднительно реализовать в других областях жизни.

Культурно-досуговая деятельность имеет свои цели и мотивы, которые зависят от привычек, склонностей характера, жизненного опыта человека. Мотивы культурно-досуговой деятельности имеют более сложный характер, чем цели. Мотивы не всегда осознаются в полной мере человеком, зачастую могут проявлять себя уже в процессе самой деятельности, цели непосредственно формулируются человеком. Прежде всего, среди мотивов следует выделить – получение удовольствия, познание, отдых.

Досуг, как правило, имеет несколько мотивов, зачастую равнозначных между собой. В мотивации досуга присутствуют и бессознательные желания, и потребности, и осознанные цели, установки, индивидуальные предпочтения, рациональное и нерациональное.

В условиях досуга человек стремится к свободе. Быть свободным в выборе и реализации своего времяпрепровождения – один из базовых аспектов для самовыражения и социализации личности. Человек осваивает то, что не входит в какую-то программу учебы или работы.

Окружающий мир, культурно-досуговые организации предоставляют человеку большой выбор для индивидуального или коллективного отдыха или развития. Быть свободным в выборе культурного досуга и быть свободным во время досуга – важный и сложный момент для социализации личности. Среди предоставленных возможностей человек, с одной стороны, свободен в выборе, с другой, свобода может быть мнимая.

Рабочие и домашние нагрузки воспринимаются человеком как обязанности, а досуг как свобода, что делает культурно-досуговую деятельность особенно привлекательной. Позитивное и конструктивное содержание досуга имеет значение для создания у человека ощущения полноты внутреннего мира и бытия.

Человек является субъектом своей деятельности, в том числе и культурно-досуговой. Это означает, что самостоятельная активность человека имеет особое значение для его самочувствия, развития и социализации.

В течение всей жизни человек постепенно осваивает правила и нормы поведения и деятельности. Свой вклад в этот процесс вносят разные институты социализации (семья, школа, трудовой коллектив и др.). На разных этапах социализации (дошкольный, школьный, взрослый, пожилой возраста) культурно-досуговая деятельность имеет разный уровень осознанности и самостоятельности. В дошкольном возрасте досуг ребенка зачастую организуют взрослые, стараясь вызвать интерес ребенка к разнообразным видам деятельности. Это способствует физическому и личностному развитию ребенка. В школьные годы культурно-досуговая деятельность еще организуется взрослыми, но растет доля самостоятельности ребенка в выборе дел в свободное время. В зрелые годы проведение досуга приобретает определенные и устойчивые черты (особенно в части активности и пассивности). В пожилом возрасте появляется больше свободного времени и культурно-досуговая деятельность становится основным времяпрепровождением.

Функции досуга [4; 5; 6]: реализация потребностей и аспектов внутреннего развития; компенсаторные функции; воспитательная; просветительная; терапевтическая; творческое развитие; оздоровительная.

Таким образом, культурно-досуговая деятельность, имея личные цели и мотивы, наполняет свободное время индивида. Значение культурно-досуговой деятельности в процессе социализации человека заключается в том, что в ней для человека предоставляется возможность самовыражения и самоутверждения взглядов и позиций, проявление творческих возможностей, при этом важна самостоятельная активность человека.

Библиографический список

1. Каюмова Д.Ф., Ульянова П.Е. Культурно-досуговая деятельность составная часть социокультурного процесса. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2014; 4-1: 136 – 137.
2. Реан А.А. Социализация личности. Куликов Л.В. *Хрестоматия: Психология личности в трудах отечественных психологов*. 2-е изд., исправл. и доп. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
3. Аванесова Г.А. Культурно-досуговая деятельность: *Теория и практика организации: учебное пособие для студентов вузов*. М.: Аспект Пресс, 2006.
4. Костина Т.С. Культурно-досуговая деятельность как фактор развития личности. *Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив: материалы Международной научно-практической конференции*. 2016; 231 – 233.
5. Бережная А.В. Культурно-досуговая деятельность как фактор социализации детей и молодежи. *Научная палитра*. 2016; 4 (14): 20.

References

1. Kayumova D.F., Ul'yanova P.E. Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost' sostavnaya chast' sociokul'turnogo processa. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2014; 4-1: 136 – 137.
2. Rean A.A. Socializatsiya lichnosti. Kulikov L.V. *Hrestomatiya: Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennykh psikhologov*. 2-e izd., ispravl. i dop. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
3. Avanesova G.A. Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost': *Teoriya i praktika organizatsii*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. M.: Aspekt Press, 2006.
4. Kostina T.S. Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost' kak faktor razvitiya lichnosti. *Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost': vektory issledovatel'skikh i prakticheskikh perspektiv: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. 2016; 231 – 233.
5. Berezhnaya A.V. Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost' kak faktor socializatsii detej i molodezhi. *Nauchnaya palitra*. 2016; 4 (14): 20.

Статья поступила в редакцию 19.02.18

УДК 371

Elsieva M.S., teacher, Department of Methods of Primary Education, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),
E-mail: Uma-sh@mail.ru

THEORETICAL ASPECTS OF FORMING OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL TRAINING ACTIONS FOR YOUNG SCHOOL-CHILDREN. Whether a person will be able to get comfortable in a society, realize himself in adult life, largely depends on what level of formation his communicative skills are. Communicative universal educational activities, laid down in the school period, determine the willingness of the child for the upcoming adult life, and also determine its readiness for training and interaction with people. The article examines positions of Russian psychologists and teachers involved in this issue. The functions and structure of communication are singled out. Approaches to the correlation of the concepts "communication" and "association" are analyzed. In addition, the most favorable conditions for the successful adaptation of children to schooling are considered. The article also discusses the specifics of the Chechen primary national school and specifics of the work of teachers in the absence of the necessary psychological literature.

Key words: communication, communicative skills, communicative universal educational activities, communication functions, communication structure, adaptation of schoolchildren.

М.С. Эльсиева, преп. каф. методик начального образования, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: Uma-sh@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сумеет ли человек освоиться в социуме, реализовать себя во взрослой жизни во многом зависит от того, насколько высок уровень сформированности его коммуникативных умений. Коммуникативные универсальные учебные действия, закладываемые в школьный период, определяют готовность ребенка к предстоящей взрослой жизни, а также обуславливают его готовность к обучению и взаимодействию с людьми. В статье рассматриваются позиции отечественных психологов и педагогов, занимавшихся данным вопросом. Выделяются функции и структура общения. Анализируются подходы к соотношению понятий «общение» и «коммуникация». Помимо этого, рассматриваются наиболее благоприятные условия для успешной адаптации детей к школьному обучению. Также в статье обсуждаются особенности чеченской начальной национальной школы и специфика работы преподавателей в условиях отсутствия необходимой психологической литературы.

Ключевые слова: общение, коммуникативные умения, коммуникативные универсальные учебные действия, коммуникация, функции общения, структура общения, адаптация школьников.

Потребность в общении – одна из самых главных в жизни человека. Вступая в общение с окружающим нас миром, мы сообщаем информацию о себе, взамен получаем интересующие нас сведения, анализируем их и планируем свою деятельность в социуме на основе этого анализа. Эффективность этой деятельности зачастую зависит от качества обмена информацией, что в свою очередь обеспечивается наличием необходимого и достаточного коммуникативного опыта субъектов отношений. Чем раньше осваивается этот опыт, чем богаче арсенал коммуникативных средств, тем успешнее реализуется взаимодействие. Следовательно, самореализация и самоактуализация личности в социуме напрямую зависит от уровня сформированности её коммуникативных умений.

Младший школьный возраст – это период, когда нужно формировать коммуникативные умения с целью устранения трудностей в общении с окружающими. В этом возрасте ребенок отходит от общения только внутри семьи или в дошкольных учреждениях и активно начинает строить отношения с учителями, одноклассниками, их родителями и старшими школьниками.

Готовность школьников к обучению напрямую зависит от сформированности умений излагать приобретенные знания, отстаивать свое мнение, выслушать собеседника, учителя и т. д. В ФГОС НОО эти умения названы коммуникативными универсальными учебными действиями.

Имеется достаточно много психолого-педагогической литературы, посвященной проблемам общения. Однако на сегодняшний день отсутствуют специальные исследования, посвященные проблемам формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников в условиях национальной начальной школы. Отсюда вытекает актуальность исследо-

вания данной проблемы, как для педагогики, так и для общества в целом.

Общение – сложный, многогранный процесс, изучаемый разными науками: философией, психологией, социальной психологией, педагогикой, социологией, лингвистикой и др. Слово «общение» происходит от лат. *communis*, означающего общество, община, общий. Для того чтобы с кем-то обменяться информацией, необходимо прежде вступить с ним в контакт, в общение, а затем попытаться достичь общего понимания.

Философский словарь определяет общение как понятие, описывающее взаимодействие между людьми (субъект-субъектное отношение) и характеризующее базовую потребность человека – быть включенным в социум и культуру.

В психологическом словаре общением называют взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и/или аффективно-оценочного характера [1, с. 309].

Проблемой развития коммуникативной сферы школьников занимались многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи. Так, ученые рассматривали общение как процесс, деятельность (А.А. Леонтьев, Г.М. Андреева), выделяли стили и модели общения (В.А. Кан-Калик), средства коммуникативного процесса (А.А. Леонтьев), функции (Б.Ф. Ломов), изучали возрастные особенности коммуникативных умений.

По определению А.Н. Леонтьева, речи присущи коммуникативная функция (слово – средство общения), индикативная функция (слово – средство указания на предмет) и интеллектуальная, сигнификативная, функция (слово – носитель обобщения, понятия).

Б. Ломов выделяет три функции общения:

1. Информационно-коммуникативная функция, которая служит для передачи и приема информации с помощью различных вербальных и невербальных средств общения.

2. Регуляционно-коммуникативная функция заключается в регулировании поведения партнеров по общению через общий стиль деятельности, совместимость людей, синхронность их действий и т.д.

3. Аффективно-коммуникативная функция выражается в отношениях между субъектами общения, затрагивает их эмоциональную сферу. В процессе общения происходит обмен эмоциями: сопереживанием, гневом, равнодушием [2, с. 12].

На основе функций общения вытекает его структура.

К структуре общения можно подойти по-разному. В нашей работе мы остановимся на структуре, которую предлагает Г.М. Андреева [1, с. 67]. Она характеризует структуру общения путем выделения в общении трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной, перцептивной. Кроме этого, Г.М. Андреева подчеркивает, что каждая из сторон общения не существует изолированно от двух других. Все они взаимосвязаны, и выделяются лишь для анализа. Такой подход представляется нам наиболее правильным.

Существуют разные подходы к соотношению понятий «общение» и «коммуникация». Так, В.П. Конечкая [3, с. 3] указывает, что под коммуникацией понимаются способы общения, позволяющие передавать и принимать разнообразную информацию, то есть понятие «общение» включает в себя понятие «коммуникация».

С другой стороны, общение (диалог равноправных партнеров) рассматривают как одна из трех форм коммуникации, наравне с управлением (целенаправленное воздействие коммуникатора на получателя информации) и подражанием (заимствование образцов поведения, стилей общения, образа жизни одних членов общества другими). Здесь понятие «коммуникация» шире понятий «общение».

Той же точки зрения придерживается В.И. Грачев [4, с. 16]. Он считает, что коммуникация включает в себя самые разнообразные связи и отношения между субъектами и объектами в природе, культуре и обществе. В.И. Грачев отмечает, что коммуникация является основой любого общения, но общение не сводится только к коммуникации. Общение – межличностный, социальный процесс, а коммуникация может быть и технической, и биологической, и социокультурной. Общение всегда является коммуникационным и информационным процессом, но не всякий информационный процесс является общением. В процессе общения и обмена разными идеями не всегда рождается новая информация, иначе процесс познания мог бы ограничиться только общением.

Однако некоторые ученые Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев [5] считают рассматриваемые понятия тождественными. В нашей работе мы также будем придерживаться позиции, что «общение» и «коммуникация» являются понятиями близкими по смыслу. Коммуникативные универсальные учебные действия (КУУД) обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнеров по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить

продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [6].

Современные исследования проблемы общения детей, основываясь на уже ранее разработанных положениях, на теоретических идеях компетентностного подхода, изложенных в работах таких ученых, как И.А. Гришанова [7] и др., носят в большей степени прикладной характер и касаются вопросов развития коммуникативной компетентности и успешности младших школьников, механизмов ее формирования.

Вопросы использования групповых форм работы и работы в коллективе в учебно-воспитательном процессе изучали З.А. Абасов, И.В. Кузнецова, Г.А. Цукерман [8]. Г.А. Цукерман на протяжении многих лет занимается такими вопросами, как адаптация детей к школьному обучению, обучение младших школьников сотрудничеству. По мнению автора, кооперация обучающихся – это основная форма учебного общения, где сотрудничество происходит с целой группой детей. Мы согласны с утверждением о том, что ситуация совместной работы со сверстниками является той «питательной средой», в которой с необходимостью возникают и культивируются рефлексивные моменты деятельности, в частности действия контроля и оценки» [3, с. 53]. Автор приходит к выводу о том, что наиболее активно осваиваются смыслы учебных действий, и в первую очередь, традиционно учительского действия контроля именно в ситуации совместной работы со сверстниками. Если в действиях ребёнка соучаствует взрослый, функция контроля остается за ним, даже при условии перехода всех контрольных операций к ребёнку.

В соответствии с реализацией требований ФГОС НОО с особой остротой встает проблема формирования КУУД у младших школьников в национальной начальной школе. Однако данная проблема недостаточно разработана. Мы специально исследуем педагогические условия реализации коммуникативных УУД у младших школьников в условиях начальной национальной школы средствами чеченской народной педагогики.

Одной из особенностей чеченской начальной национальной школы является то, что современная семья, сохранившая национальные устои, традиционно воспитывает детей младшего школьного возраста так, что организация образовательного процесса именно с этими детьми усложняется необходимостью включения их в коррективную деятельность и развития у них коммуникативных универсальных учебных действий. Вместе с тем, учителя ощущают трудности в связи с отсутствием соответствующих педагогических материалов.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме, а также практика работы учителей чеченской начальной школы показали, что остаются нерешенными противоречия между:

- увеличением социальной значимости всей деятельности школы в формировании коммуникативных универсальных учебных действий и недостаточной разработанностью данной проблемы;

- необходимостью активизации работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников и недостаточным использованием педагогического потенциала чеченских народных традиций.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва, 1980.
2. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва, 2010.
3. Конечкая В.П. *Социология коммуникаций*: учебник. Москва, 2010.
4. Грачев В.И. *Коммуникации – Ценности – Культура*: монография. Санкт-Петербург, 2006.
5. Выготский Л.С. *Педагогика*. Москва, 2010.
6. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли*: пособие для учителя. Под редакцией А.Г. Асмолова. Москва, 2016.
7. Гришанова И.А. *Дидактическая концепция формирования коммуникативной успешности младших школьников*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Ижевск, 2010.
8. Абасов З.А. Проектирование и организация групповой работы учащихся на уроке. *Наука и школа*. 2016; 6: 36 – 37.

References

1. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*. Moskva, 1980.
2. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva, 2010.
3. Koneckaya V.P. *Sociologiya kommunikacij*: uchebnik. Moskva, 2010.
4. Grachev V.I. *Kommunikacii – Cennosti – Kul'tura*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2006.
5. Vygotskij L.S. *Pedagogika*. Moskva, 2010.
6. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli*: posobie dlya uchitelya. Pod redakciej A.G. Asmolova. Moskva, 2016.
7. Grishanova I.A. *Didakticheskaya koncepciya formirovaniya kommunikativnoj uspehnosti mladshih shkol'nikov*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Izhevsk, 2010.
8. Abasov Z.A. Proektirovanie i organizaciya gruppovoj raboty uchashchihся na uroke. *Nauka i shkola*. 2016; 6: 36 – 37.

Статья поступила в редакцию 07.12.17

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 377

Bobykina N. Yu., postgraduate, Gzhel State University (Gzhelsk, Russia), E-mail: naboba@yandex.ru

USING DYNAMIC AVATARS IN DISTANCE LEARNING COURSE OF TRADITIONAL FOLK EMBROIDERY. The work studies a possibility to improve students' academic performance via using dynamic avatars in teaching students to traditional folk embroidery. The research is aimed at solving several tasks: selection of relevant type of dynamic avatar and technology for its development in context of traditional folk embroidery; presents testing of the avatar in the Internet and an analysis of the obtained results. The analysis of the data shows that the application of dynamic avatars in the course of traditional folk embroidery makes learning more attractive for students. A dynamic avatar has activated interest of the trainee to learning, students are more focused on the most important details and better learn the contents of the course.

Key words: avatar, dynamic avatar, forming interest in learning, motivation, effective distance learning, online student, psycho-visual learning element.

Н.Ю. Бобыкина, аспирант Гжельского государственного университета, г. Гжельск, E-mail: naboba@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИНАМИЧЕСКИХ АВАТАРОВ В КУРСЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ ВЫШИВКЕ

В статье рассматривается возможность размещения динамического аватара в курсе дистанционного обучения традиционной народной вышивке с целью эффективного обучения студентов курса.

Исследование было направлено на решение следующих задач: выбор вида динамического аватара; технология создания динамического аватара для курса традиционной народной вышивки; тестирование аватара в Интернете; анализ полученных результатов.

В процессе работы с динамическим аватаром были сделан вывод, что динамические аватары способны сделать привлекательным процесс онлайн-обучения традиционной народной вышивке. Динамический аватар активизирует интерес обучаемого к курсу и акцентирует внимание студента на самых важных деталях при обучении, что способствует повышению качества обучения и помогает лучше усвоить контент курса.

Ключевые слова: аватар, динамический аватар, формирование интереса к обучению, мотивация, эффективное дистанционное обучение, онлайн-студент, психовизуальный элемент обучения.

Одна из самых серьезных проблем онлайн-обучения – это формирование у студента хорошего результата обучения, не худшего чем у студента очных курсов. Многие преподаватели дистанционных курсов отмечают низкую мотивацию обучаемых, несмотря на использование многочисленных технологических возможностей, таких как учебное видео, анимация, инфографика, текстовые контенты в разных форматах и др. Любые инновационные методологические подходы и практики, повышающие эффективность обучения студентов, в этом случае очень важны, и, как говорит доктор психологических наук Гусева Т.А., «преподавателю приходится «изобретать» новые формы взаимодействия с аудиторией и удивлять учащихся нестандартными приемами изложения материала и подходами к контролю над его усвоением» [1, с. 57].

В этой статье мы рассмотрим один из интересных инструментов для повышения мотивации и учебной активности обучаемых, – «динамический аватар».

Слово «аватар» пришло к нам из санскрита и дословно означает «земное перевоплощение божества», его инкарнацию. К примеру, в индуизме Кришна или Рама были аватарами бога Вишну [2; 3].

В Интернете, на страницах социальных сетей и сайтах различного предназначения аватар. Катаев М.Ю., доктор тех. наук

из Томска, определил его как «изображение, предназначенное для отображения человека в том виде, который он сам выбрал (каким он хочет показать себя). Это электронное лицо пользователя с элементами его индивидуальности» [4, с. 98]. В онлайн-играх игрок проходит игру в виде аватара, который выбирает из предлагаемых ему персонажей.

То есть аватар – это картинка, которая олицетворяет определённого человека.

Его вид может быть разным:

- 1) личная фотография человека;
- 2) герой из художественного фильма;
- 3) известный человек, актер, политик и др.;
- 4) анимационный герой из мультипликационного фильма;
- 5) нарисованный выдуманный персонаж.

В данной статье рассматривается особый вид аватара – динамический. Дадим определение этому техническому инструменту в онлайн-обучении.

Динамический аватар – это специально выбранный персонаж, располагаемый на фоне онлайн-страницы и озвучивающий подготовленный для этого текст. Он не относится к классическому учебному видео, т.к. размещается на фоне интерфейса страницы как отдельный от общего контента элемент и является

самостоятельным объектом, независимым от местонахождения курсора.

Такой аватар может быть четырёх видов:

1. 2D – плоское рисованное изображение персонажа. При этом можно выбрать разные виды аватаров исходя из контекста страницы, на которой он размещается.
2. 3D – объёмное изображение персонажа. Такой вид аватара придаёт большую убедительность при его просмотре.
3. Заранее записанный актер. Эти актеры используют жесты и мимику, что добавляет интереса и эмоциональности при их просмотре.
4. Сам преподаватель. Это наиболее убедительный вариант применения, хотя он и требует большей трудоёмкости.

При выборе определённого вида аватара прежде всего необходимо решить: какую педагогическую задачу ставит перед собой автор в предложенном курсе. К тому же возможности разработчика курса (время, денежные средства, технические инструменты и др.) могут быть ограничены.

Педагогический замысел аватара заключается в том, что преподаватель, используя один из предложенных выше видов, появляется на страницах своего курса в динамическом виде, сопровождает каждого студента по учебному материалу, становится ему наставником, другом или помощником до конца курса, и, указывая на важные детали обучения, создаёт особую атмосферу для увлечённости курсом.

Новацией в этом замысле становятся виртуальные объекты, обладающие способностью передавать образ говорящего педагога или его заместителя (заранее подготовленный актер, образ человека в формате 2D или 3D). Рассмотрев несколько видов аватаров (живой актёр с текстом, мультипликационный персонаж, неподвижный персонаж с голосовым текстом) для такого образовательного курса, каким является «Курс дистанционного обучения традиционной народной вышивке», было взято видеоизображение самого преподавателя как авторитетного, опытного и знающего педагога, с записью его настоящего голоса.

Исходя из практики применения динамического аватара, нами предложена следующая методика по созданию динамического аватара, которая включает 6 этапов:

1. Подготовка педагогического замысла с учётом затрат. Он состоит в формулировке цели, которую необходимо достичь при изучении требуемого контента и определения роли динамического аватара для достижения этой цели.
2. Составление сценария аватара из расчёта, что длительность просмотра должна составить не более 40-70 секунд.
3. Выбор самого образа аватара, исходя из наличия времени, технических возможностей и ситуации.
4. Работа преподавателя над дикцией (риторство).
5. Запись ролика. Нами был отработан вариант самозаписи в домашних условиях, который является наиболее низким по затратам и требует только наличие веб-камеры, зелёной ткани (хромакей) и осветительных приборов.
6. Запись, обработка и вставка видеоролика на нужную страницу сайта.

Задачей педагога при такой методике становится создание такого аватара, который мотивировал бы студента к активному изучению предлагаемого курса. Время 40-70 секунд – это время, рассчитанное на основе анализа зарубежных данных, а также эмпирически полученное нами в ходе экспериментальной проработки этой методики в сообществе авторов и разработчиков курса «Рособлколхоз» [5], созданного по инициативе и под руководством начальника учебно-методического отдела ФГБОУ «НГПУ» М.В. Юсовой (Новосибирск) [6]. «Рособлколхоз» – это группа педагогов, из разных городов России, собравшихся вместе в Интернет-сообществе для решения различных задач дистанционного обучения.

Рассмотрим некоторые психовизуальные особенности исследуемых видов аватаров. Аватар в плоском виде в формате 2D является наиболее лаконичным, но, на наш взгляд, не самым эффективным решением. Более привлекательным может являться аватар в формате 3D, оказывающий более сильное эмоциональное воздействие на студента. Видеообраз самого педагога создаёт

ощущение его присутствия рядом, и он в качестве виртуального наставника делает акцент на важные детали контента курса.

Для создания динамического аватара преподавателю понадобятся следующие материалы и средства:

1. Зелёный фон «хромакей». С его помощью можно заменить фон на любое изображение [7];
2. Специальная программа для создания видеофильмов на домашнем компьютере. Например, Camtasia Studio, Bolide Movie Creator, vMix или Movavi Video;
3. Студия. Это небольшое пространство, оборудованное под студию для видеосъёмки, которую можно создать даже в домашних условиях;
4. Освещение. Оно должно быть таким, чтобы исключить появление теней и плохо подсвеченных уголков на фоновой ткани;
5. Видеокамера со встроенным или внешним микрофоном хорошего качества.

После съёмки и редактирования аватар может размещаться в любой точке экрана в зависимости от желания автора. Обычно его располагают в правом нижнем углу экрана.

Динамический аватар может:

1. автоматически запускаться при загрузке страницы;
2. воспроизводиться при нажатии специальной кнопки запуска программы аватара;
3. дополняться интерактивной ссылкой, например, для перехода на какую-то другую страницу;
4. запускаться автоматически из другой программы, например, с YouTube.

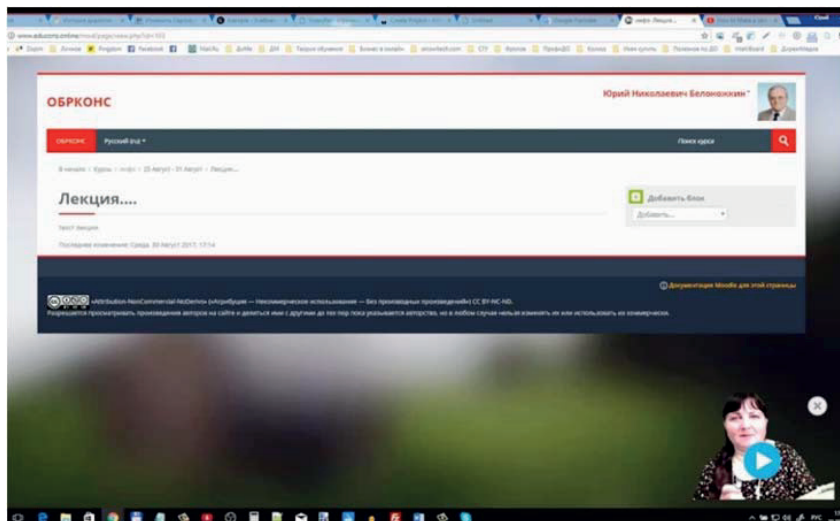
Эти возможности значительно влияют на результат применения аватара.

Прежде чем динамический аватар расположить на странице своего сайта, необходимо отредактировать его, показать коллегам по работе и получить их профессиональную оценку. В случае если были отмечены недостатки работы, их нужно обязательно исправить. Мнение и оценка товарищей очень важны, а работа с аватаром должна быть прозрачной и доступной для коллег по работе и руководства учреждения. Тогда выявленные заранее ошибки не окажут отрицательного влияния на качество дистанционного курса.

Так мы поступили, когда создавали аватары для курса дистанционного обучения традиционной народной вышивке. Сценарий, составление и чтение текста, а также съёмка сюжета была выполнена автором самостоятельно и в домашних условиях. Обработку отснятого видеоматериала и установку на страницу курса на себя взял разработчик дистанционных курсов, к.э.н. Ю.Н. Белоножкин.

Для курса были созданы два аватара. Один из них – для вводной части курса, где автор рассказывал о контенте (ил. 1). Во втором случае автор предлагал изучить материал о вышивальных средствах, таких как швейки, пальцы, рамы и станки, акцентируя внимание на важных деталях главы.

Апробация аватаров прошла на портале Edicons в курсе ОБРКОНС, на котором зарегистрированы преподаватели и специалисты по дистанционному обучению, в группе Фейсбука «Профессионалы дистанционного обучения», а также в незави-



Ил. 1. Размещение аватара в курсе ОБРКОНС

симом онлайн-объединении педагогов и преподавателей «Рособколхоз».

Вот некоторые оценки созданных аватаров от экспертов онлайн-обучения:

- Elizaveta Samorodskih: «... хочу выразить восторг по поводу аватарчиков на портале! ... Сначала думала, что это будет лишним и отвлекать от курса, но когда вот так заходишь на сайт и есть почти настоящий человекообразный помощник, который подскажет, что да как, это очень впечатляет... Это более выигрышно, на мой взгляд, чем фантастические персонажи и модели-актеры».

- Марина Юсова: «И в первом и во втором аватаре мне понравился стиль изложения, никакой суеты, всё четко, логично, по теме и с выражением, спокойно, как я и представляю себе именно этот жанр».

- Татьяна Телегина: «Наталья, доброго дня! Посмотрела Ваш аватар – супер! Классная работа, Вы молодец! Есть только несколько пожеланий на будущее: улыбайтесь, пожалуйста, Вам так идёт и придаёт аватару доброжелательности, снижает напряжение. В речи попробуйте убирать слова неуверенности: попробуем, если возможно, вероятно и др. Всё у нас получится, вы сможете, освоите, найдем, поможем, покажем... А в целом – очень милый и замечательный аватарчик!»

Процесс реорганизации образования сегодня продолжается, и исследование использования технологии «динамический аватар» в курсе дистанционного обучения вышивке находится на важном научно-исследовательском этапе. «Виртуальное пространство обучения является новой парадигмой в области развития информационных технологий» [8, с. 190].

Аватар в курсе дистанционного обучения традиционной народной вышивке основывается на крепкой сцепке «преподаватель-ученик», где преподаватель – это мудрый наставник ученику, а не учитель, стоящий с линейкой за спиной. Ученику в таких условиях становится интереснее учиться. Его стремление к познаниям увеличивается именно на этом курсе, где он видит объемный образ настоящего преподавателя. Нами достигается главная цель – формирование познавательной активности, которая является важнейшим и обязательным условием успешности обучения онлайн-студентов, характеризующим внимательное отношение к содержанию курса и процессу учения, «стремление к эффективному овладению знаниями, умениями, навыками, мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательных целей» [9].

Таким образом, можно сделать следующие выводы, что динамические аватары:

1. способны сделать привлекательным процесс онлайн-обучения для студентов в курсе дистанционного обучения традиционной народной вышивке;
2. создают интерес обучаемого к курсу;
3. акцентируют внимание обучаемого на важных деталях курса.

Динамический аватар размещён на разрабатываемом авторском курсе «Традиционная народная вышивка» и после полного наполнения контента пройдет вторую апробацию среди профессионалов дистанционного обучения, затем будет допущен к апробации среди онлайн-студентов. Результаты этой работы будут освещены в следующей статье.

Библиографический список

1. Гусева Т.А. Развитие инновационной активности студентов (на примере курса «методика преподавания психологии»). *Сборник научных трудов SWorld. Современные направления теоретических и прикладных исследований*: материалы международной научно-практической конференции. Одесса, 2013; Т. 19: 56 – 59.
2. Щеглов Г.В., Арчер В. *Мифологический словарь* Москва: Астрель, Транзиткнига, АСТ, 2006. Available at: <https://mythology.academic.ru/10/Аватар>
3. Научно-информационный «Орфографический академический ресурс АКАДЕМОС» Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН. Available at: <http://gramota.ru/slovari/dic/?lop=x&word=аватар>
4. Катаев М.Ю. О применении технологии аватар в физическом и техническом электронном образовании. *Вестник ТГПУ*. Томск, 2014; 11 (152): 187 – 192.
5. *Независимое онлайн-объединение педагогов и преподавателей «Рособколхоз»* Available at: <https://www.facebook.com/groups/rocobcolhoz/>
6. Юсова М.В. Предложение по созданию сетевого сообщества авторов курса по организации самостоятельной работы. Available at: <https://www.facebook.com/groups/profiEL/permalink/1460420604040368/>
7. Замена фона видео – хромакей (кеинг). Available at: <http://video-sam.ru/chromakey.html>
8. Катаев М.Ю. Концепция электронного образования. *Доклады ТУСУРа*. Томск: Том. Гос. Ун-т систем управления и радиоэлектроники, 2013; 2 (28): 95 – 100.
9. Горшкова О.О. Формирование познавательной активности студентов технических вузов как средство подготовки к инновационной деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 2005; 2. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=1479>

References

1. Guseva T.A. Razvitiye innovatsionnoy aktivnosti studentov (na primere kursa «metodika prepodavaniya psihologii»). *Sbornik nauchnykh trudov SWorld. Sovremennye napravleniya teoreticheskikh i prikladnykh issledovaniy*: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Odessa, 2013; T. 19: 56 – 59.
2. Scheglov G.V., Archer V. *Mifologicheskij slovar'* Moskva: Astrel', Tranzitkniga, AST, 2006. Available at: <https://mythology.academic.ru/10/Avatar>
3. *Nauchno-informacionnyj «Orfograficheskij akademicheskij resurs AKADEMOS» Instituta russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN*. Available at: <http://gramota.ru/slovari/dic/?lop=x&word=avatar>
4. Kataev M.Yu. O primeneniі tehnologii avatar v fizicheskom i tehničeskom `elektronnom obrazovanii. *Vestnik TGPU*. Tomsk, 2014; 11 (152): 187 – 192.
5. *Nezavisimoe onlajn-ob`edinenie pedagogov i prepodavatelej «Rosobkolhoz»* Available at: <https://www.facebook.com/groups/rocobcolhoz/>
6. Yusova M.V. Predlozhenie po sozdaniyu setevogo soobschestva avtorov kursa po organizacii samostoyatel'noj raboty. Available at: <https://www.facebook.com/groups/profiEL/permalink/1460420604040368/>
7. Zamena fona video – hromakej (keing). Available at: <http://video-sam.ru/chromakey.html>
8. Kataev M.Yu. Konceptiya `elektronного obrazovaniya. *Doklady TUSURa*. Tomsk: Tom. Gos. Un-t sistem upravleniya i radio`elektroniki, 2013; 2 (28): 95 – 100.
9. Gorshkova O.O. Formirovanie poznavatel'noj aktivnosti studentov tehničeskikh vuzov kak sredstvo podgotovki k innovacionnoj deyatel'nosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2005; 2. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=1479>

Статья поступила в редакцию 08.02.18

УДК 159.9.072

Brinko I.I., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: pabr@yandex.ru
Paromonova M.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia),
 E-mail: marina963@mail.ru

CONFLICTOLOGICAL ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL INTERACTION. The article analyzes the pedagogical interaction from the standpoint of conflict resolution. Considering the pedagogical interaction as a potential conflict, the authors as a determinant of behavior consider participants' expectations of the interaction. The aim of the study is to identify the role of waiting components

in determining the behavior of subjects of pedagogical interaction. In the structure of expectations of participants of interaction three groups are allocated: the factors forming dissatisfaction with process of interaction; the factors forming satisfaction; and neutral factors. The activity of interaction participants is considered in the context of conflict behavior strategies: struggle, dialogue, withdrawal. The study reveals that the strategy of struggle is provoked by non-realization in the process of interaction of the factors that form dissatisfaction. Factors that form satisfaction with the process of interaction provoke a strategy of dialogue among the participants. The results show that teachers are much more active in applying the strategy of struggle to any factors of expectations. The results of the study allow to identify expectations that provoke active and aggressive behavior of the participants of the pedagogical process. The revealed situation actualizes the task of teaching teachers and students the technologies of constructive behavior in conflict interaction as a factor in improving the effectiveness of pedagogical interaction.

Key words: pedagogical interaction, expectation, image of forthcoming interaction, conflict, conflict behavior strategies.

И.И. Бринько, канд. психол. наук, доц., Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: pabr@yandex.ru

М.В. Паромонова, канд. психол. наук, доц., Иркутский государственный университет, г. Иркутск,

E-mail: marina963@mail.ru

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье проведён анализ педагогического взаимодействия с позиций конфликтологии. Рассматривая педагогическое взаимодействие как потенциально конфликтное, авторы в качестве детерминант поведения рассматривают ожидания участников взаимодействия. Целью исследования является выявление роли компонентов ожидания в детерминации поведения субъектов педагогического взаимодействия. В структуре ожиданий участников взаимодействия выделяются три группы: факторы, формирующие неудовлетворение процессом взаимодействия; факторы, формирующие удовлетворение; нейтральные факторы. Активность участников взаимодействия рассматривалась в контексте стратегий конфликтного поведения: борьбы, диалога, ухода. В ходе исследования выявлено, что стратегия борьбы провоцируется нереализованностью в процессе взаимодействия факторов, формирующих неудовлетворение. Факторы, формирующие удовлетворение процессом взаимодействия провоцируют у участников стратегию диалога. Кроме того, результаты показывают, что учителя значительно активнее применяют стратегию борьбы в отношении любых факторов ожиданий. Результаты исследования позволили выделить ожидания, провоцирующие активно-агрессивное поведение участников педагогического процесса. Выявленная ситуация актуализирует задачу обучения педагогов и учащихся технологиям конструктивного поведения в конфликтном взаимодействии как фактора повышения эффективности педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, ожидание, образ предстоящего взаимодействия, конфликт, стратегии конфликтного поведения.

Изменения в современном обществе заметно влияют на трансформацию системы образования. В связи с этим происходит изменение требований к участникам образовательного процесса (учащимся и учителям), что, в свою очередь, отражается на процессе педагогического взаимодействия. В СМИ всё чаще публикуется информация о конфликтах учителей и учащихся, проявляющихся в агрессивном поведении как с одной, так и с другой стороны. На наш взгляд, этому имеются как объективные, так и субъективные причины. К объективным причинам можно отнести, во-первых, изменение статуса системы образования: из основного института социализации она перешла в роль сервисной системы. Вторая объективная причина изменения в системе «ученик–учитель» связана с альтернативностью источников знания. Вследствие этого исчезает роль учителя в восприятии учащегося как монопольного носителя абсолютного знания. Субъективной причиной повышения конфликтности в исследуемой системе является противоречие между развитием в общественных отношениях демократических тенденций и сохранением авторитарных отношений в системе «Ученик–Учитель». Следствием данного противоречия является активизация сопротивления учеников безоговорочному доминированию педагогов.

Актуальность проблемы усиливает и тот факт, что в парадигме компетентностного подхода к образованию, как отмечает Е.Л. Федотова, педагогическое взаимодействие является не только условием организации учебного процесса, а выступает как базовый обучающий фактор формирования социальной компетентности учащихся, более значимый, чем содержание учебного материала [1]. Характер сложившейся коммуникации активно влияет на формирование у школьника модели социальных контактов.

Сложившаяся ситуация в сфере образования требует более детального и разностороннего изучения механизма формирования процесса взаимодействия между учащимся и учителем.

В ранее опубликованной статье «Сравнительный анализ ожиданий участников образовательного процесса» [2] был рассмотрен ряд значимых понятий и связей. В частности, педагогическое взаимодействие мы понимаем как процесс реализации совместной учебной деятельности, требующей взаимного согласования и координации индивидуальных действий учащегося и учителя для достижения обоюдно значимого результата. Субъективным регулятором взаимодействия являются ожидания участников педагогического взаимодействия. Ожидания мы рассматриваем как формируемый в сознании субъектов прогнозиру-

емого взаимодействия образ предстоящей совместной деятельности, регулирующий активность партнеров по взаимодействию, и, как следствие, влияющий на результативность взаимодействия и на формирование отношения к результату и самому процессу совместной деятельности.

Результаты приведенного исследования показали, что ожидания участников педагогического процесса не всегда совпадают. В ходе реального педагогического взаимодействия, требующего согласования действия, противоречивость ожиданий провоцирует конфликтность отношений. Следовательно, объективная ситуация рассогласования ожиданий делает возможным применение методологии конфликтологии для понимания механизмов педагогического взаимодействия.

Целью исследования является выявление роли компонентов ожидания в детерминации поведения субъектов педагогического взаимодействия.

Традиционно конфликт, в том числе и педагогический, рассматривается с поведенческих позиций. Так А.Я. Анцупов и А.И. Шпилев определяют конфликт как агрессивный способ развития и завершения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия [3, с. 81]. Аналогичное понимание педагогического конфликта как деструктивного явления отражено в работах М.М. Рыбаковой, С.Ю. Теминой и др. Исходя из этой позиции, «неагрессивное» взаимодействие (манипуляция, избегание конфликта, давление и встречное подчинение и т.п.) не является конфликтным.

Иная точка зрения представлена в парадигме конструктивной конфликтологии. В частности Б.И. Хасан предлагает рассматривать конфликт как «любое взаимодействие, требующее изменения его компонентов» [4, с. 63]. При этом взаимодействие может быть как конструктивным (направленным на модификацию ситуации и последующего достижения совместной цели), так и деструктивным (нацеленным на одностороннюю трансформацию ситуации в интересах агрессора). Далее мы будем придерживаться этой позиции.

Как отмечалось выше, эффективность педагогического взаимодействия определяется результативностью согласования базового компонента – ожиданий. Теоретически можно предположить возможность трех ситуаций:

- гармонизация ожиданий (цели совпадают, партнёр помогает в достижении цели) – ситуация педагогического взаимодействия характерная для факультативных занятий, занятий в клубах по интересам и т. п. Вероятность подобной ситуации в условиях этого образования достаточно низкая.

• относительная гармонизация (цели не совпадают, но партнёр не препятствует в достижении цели) возникает, когда процесс взаимодействия является необходимым условием для достижения частных целей. Задача партнёров – согласовать совместные действия для минимизации взаимных препятствий.

• дисгармонизация ожиданий (цели не совпадают, и партнёр активно препятствует достижению цели) характерна для условий вынужденного взаимодействия. Эта ситуация и являются основой конфликта в традиционном его понимании.

Для любого педагога наиболее комфортна педагогическая ситуация первого типа, однако в реальной педагогической практике преобладают ситуации «относительная гармонизация» и «дисгармонизация» ожиданий субъектов педагогического взаимодействия.

Как отмечалось выше, несоответствие ожиданий участников педагогического процесса является основой для конфликтного развития взаимодействия. Специфика этой коммуникации определяется формами поведения (стратегиями) субъектов. В исследовании мы опираемся на классификацию стратегий поведения в конфликте, предложенную Н.В. Гришиной [5]. Она выделяет три типа стратегий: «уход» (отказ от претензий, принятие позиции оппонента, при наличии возможности – выход из взаимодействия); «диалог» (взаимодействие с целью согласования ожиданий и последующих действий); «борьба» (активное воздействие на оппонента с целью принуждения к принятию позиции агрессора). Именно стратегия борьбы, причём в открыто-агрессивной форме, традиционно понимается как конфликт.

Выбор стратегии поведения в процессе взаимодействия зависит от ряда факторов. К. Томас и Р. Килманн считают, что выбор стратегии есть результат соотношения двух критериев: значимость собственных интересов и интересов партнёра [6]. Следовательно, чем выше значимость фактора ожидания, тем активнее субъект будет добиваться его реализации.

Вышеизложенные теоретические предпосылки и результаты ранее проведённых нами исследований позволяют предположить, что наиболее значимыми компонентами ожидания являются характеристики взаимодействия, невозможность реализации которых провоцирует формирование неудовлетворённости процессом в целом. Именно эти конструкты ожидания побуждают активные действия субъектов, направленные на их реализацию. Наличие противоречия у субъектов взаимодействия по значимым компонентам ожидания является фактом дисгармонизации ожиданий и стимулирует их на активные деструктивные действия.

В процессе исследования решались следующие задачи:

• выделить значимость компонентов ожиданий учителей и учащихся, используя результаты ранее проведённого исследования;

• изучить характер конфликтного поведения участников педагогического взаимодействия в зависимости от значимости (модальности детерминируемого отношения) этих ожиданий.

Исследование проводилось методами опроса и интервью. В качестве единицы процесса взаимодействия был принят урок (занятие).

В исследовании принимали участие две группы испытуемых: учителя средних общеобразовательных школ (36 человек) и учащиеся 10-х классов (56 человек).

Анализ компонентов ожиданий относительно ракурса их влияния на формирование отношения к процессу взаимодействия позволил выделить три базовые группы факторов:

• ожидания, неудовлетворение которых формирует исключительно негативное отношение (неудовлетворённость уроком) – значимые или обязательные компоненты взаимодействия;

• ожидания, удовлетворение которых формирует исключительно позитивное отношение (удовлетворённость уроком) – желаемые, но проблемно достижимые характеристики взаимодействия;

• ожидания, удовлетворение или неудовлетворение которых активно не влияет на формирование отношения к процессу взаимодействия – нейтральные параметры: нормативно должны быть, но на результат взаимодействия активного влияния не оказывают.

Детализируя гипотезу исследования, мы считаем, что конфликтная активность в реализации компонентов ожидания будет коррелировать с мерой их значимости в процессе взаимодействия: факторы неудовлетворения будут побуждать субъектов взаимодействия к наиболее активным действиям по их реализации, а нейтральные факторы и факторы удовлетворения будут детерминировать минимальную активность.

Для проверки этого предположения был разработан опросник, в котором испытуемым предлагалось определить вероятность своих действий в различных педагогических ситуациях. При моделировании педагогических ситуаций использовались наиболее повторяемые компоненты ожиданий трёх типов («удовлетворение», «неудовлетворение», «нейтральные»), выявленные при ранее проведённом опросе и скорректированные для данной выборки. Опросник для школьников включал по четыре

Таблица 1

Активность испытуемых при реализации ожиданий педагогического взаимодействия

Факторы формирования отношения	10 класс		Учителя	
	Компоненты ожидания	Активность	Компоненты ожидания	Активность
Факторы неудовлетворения	Плохая дисциплина на уроке (68,2) Неинтересная информация (63,6) Трудный материал (59,1) Неуважение преподавателя к ученикам (54,5)	0,61	Незаинтересованность учащихся в теме и материале урока (70,8) Плохая дисциплина на уроке (66,7) Неподготовленность учащихся к уроку (62,5) Дети пассивны на уроке: не включаются в обсуждение темы, не отвечают на вопросы (61,7) Отсутствие уважения учеников к учителю (52,3)	0,81
Факторы удовлетворения	Хорошая оценка (81,8) Интересное занятие (68,2) Интересная тема (63,6) Нужная информация (59,1)	0,44	Ученики хорошо усвоили, поняли материал урока (74,6) Учащихся не отвлекают от темы урока (72,7) Полностью реализован план урока (70,0) Дети демонстрируют значимость, потребность предмета или материала урока (61,7) Позитивная атмосфера на уроке (53,6)	0,68
Нейтральные факторы	Неинтересный преподаватель Монотонное чтение с листа Монолог преподавателя Нет работы в группах	0,20	Занятие проходит монотонно, скучно Учащиеся не включаются в групповую работу Опоздание учащихся на урок Провокационные вопросы и действия учащихся Учащиеся выражают недовольство уроком	0,57
Средняя активность выборки:		0,42		0,69

ситуации каждого типа, опросник для учителей – по пять. Ситуации были представлены в форме описания случаев педагогического взаимодействия, в которых не удовлетворялись ожидания героя. Испытуемым предлагалось выбрать наиболее «правильную» форму поведения героя из трёх предложенных, отражающих стратегии поведения: «уход», «диалог», «борьба».

При статистической обработке полученных результатов, кроме выраженности тенденций к той или иной стратегии решения проблемы педагогического взаимодействия, использовался индекс активности. Для определения этого показателя мы исходили из интерпретации стратегий конфликтного поведения, данных в работе К. Томаса и Р. Килманна. Авторы определяют стратегию конкуренции («борьбы» по Н.В. Гришиной) как наиболее индивидуально активную, стратегии компромисса и соглашения («диалог») – как совместно активные, а приспособление и избегание («уход») – индивидуально пассивные [5]. Исходя из этих характеристик, «борьба» получала коэффициент 1.0, «диалог» – 0.5, «уход» – 0. Благодаря такому подходу мы смогли определить индекс активности выборки в конкретной педагогической ситуации.

В таблице 1 представлены компоненты ожиданий испытуемых, использованные в опросе, и средний индекс активности по каждой из групп факторов. В скобках указан процент частоты использования испытуемыми данного параметра для оценки отношения к занятию. В группе «нейтральных» факторов процент выраженности компонентов не указан ввиду его незначительности (менее 15%) в обеих значимых группах.

Приведённые данные демонстрируют подтверждение предположения о том, что конфликтная активность субъектов в процессе взаимодействия зависит от значимости неудовлетворённого компонента ожидания: дети и взрослые более агрессивны в реализации факторов неудовлетворения, и относительно терпимы к не достижению «нейтральных» ожиданий.

Индексы конфликтной активности педагогов и детей значительно разнятся: учителя более чем в полтора раза агрессивней при удовлетворении своих ожиданий любого уровня. Для более детального анализа рассмотрим частоту использования стратегий конфликтного поведения (см. рис. 1).

3,3% высоко значимых. Школьники отказываются от реализации своих ожиданий в 20,8% ситуаций «неудовлетворения», и в 66,3% «нейтральных» ситуаций.

Стремление к диалогу в группах испытуемых выражено примерно одинаково. Данная стратегия и взрослыми, и детьми чаще применяется в ситуациях «удовлетворения»: учителя готовы к диалогу в 46,7% таких ситуаций, школьники стремятся договориться в 63,5% подобных случаях.

Выявленная ситуация взаимодействия с позиции конфликтологии объясняется наличием у педагогов доминирующего административного ресурса: дети зависимы от педагогов и при получении знаний, и при их оценивании, и в целом в контексте организации процесса обучения. Следствием этого является рассогласование дидактического (ролевого) и эмоционально-личностного векторов педагогического взаимодействия. Дидактическая составляющая обучения, в соответствии с современными требованиями, вероятно, ориентирована на формирование субъект – субъектных (партнерских) отношений, в тоже время эмоционально-личностная компонента педагогического взаимодействия сохраняет отношения доминирования – подчинение.

Для понимания возможности конструктивного взаимодействия педагога и учащегося целесообразно проанализировать компоненты ожиданий, провоцирующие активное конфликтное поведение участников педагогического процесса.

Наиболее конфликтогенными факторами педагогического взаимодействия являются высоко значимые компоненты ожидания. Для десятиклассников такими характеристиками взаимодействия являются: «Неуважение преподавателя к учащимся» (индекс активности – 0,75; выбор борьбы – 64,2%); «Непонятное изложение материала» (индекс активности – 0,65; выбор борьбы – 56,4%); «Неинтересная информация» (индекс активности – 0,57; выбор борьбы – 36,3%). Именно эти ожидания школьников являются базовыми: учитель должен уважать детей, занятие должно быть интересным и доступным. Для этого типа ожиданий определяющим понятием является «должно быть!». При этом морально-этические нормы взаимодействия для ученика 10-го класса являются конституирующим все системы взаимодействия, в том числе и педагогического.

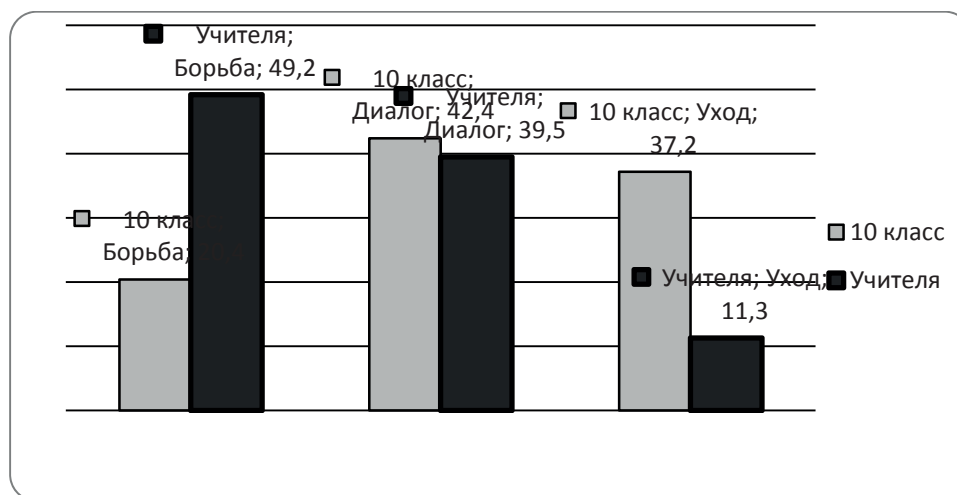


Рис. 1. Частота выбора стратегий согласования ожиданий участниками педагогического взаимодействия

Как видим из рисунка, в 49,2% случаев неудовлетворения своих ожиданий учителя используют стратегию борьбы, принуждая учащихся к подчинению. При этом в ситуациях, связанных с факторами «неудовлетворения», частота использования этой стратегии составляет 64,9%, при достижении «удовлетворения» давление применяется в 45,8% ситуаций, даже в условиях «нейтральных» факторов принуждение реализуется в 36,8% случаев. Учащиеся 10-х классов используют стратегию борьбы в 20,4% ситуаций. Они жестко отстаивают свои интересы, связанные с компонентами ожиданий, формирующих неудовлетворение ситуацией взаимодействия, в 42,5% случаев. Частота использования этой стратегии в отношении других факторов ожидания резко снижается: достижение удовлетворения от педагогической ситуации – 12,1%, для «нейтральных» факторов – 6,8%.

Стратегия ухода, очевидно, имеет обратную тенденцию. Учителя игнорируют 23,0% «нейтральных» ситуаций, и только

Учитывая возрастные особенности пубертатного возраста, правомерно предположить, что не удовлетворение этих ожиданий может спровоцировать активно-агрессивный, деструктивный конфликт.

Конфликтообразующими факторами для учителей являются: «плохая дисциплина на уроке» (индекс активности – 0,89; выбор борьбы – 78,2%); «дети пассивны на уроке: не включаются в обсуждение темы, не отвечают на вопросы» (индекс активности – 0,85; выбор борьбы – 75,0%); «отсутствие уважения к учителю» (индекс активности – 0,77; выбор борьбы – 58,3%); «незаинтересованность учащихся в теме и материале урока» (индекс активности – 0,75; выбор борьбы – 58,3%).

Представленные обязательные условия педагогического взаимодействия учащихся 10-го класса и учителей демонстрирует некий парадокс: дети хотят быть «заинтересованными и активными» – педагоги стремятся к тому, чтобы дети были «заинте-

ресованными и активными». Учителя ждут «уважения к себе» – и дети ждут «уважения к себе». Даже в отношении дисциплины на уроке ожидания учителей и учащихся совпадают: обе стороны недовольны плохой дисциплиной. В конфликтологии подобная ситуация может быть определена как «сопряжённые тенденции оппонентов при блокировке инициации их удовлетворения». Подобные ситуации разрешаются через переход одного из оппонентов к активным действиям, вероятнее всего это должен быть педагог.

Проведённый анализ педагогического взаимодействия с позиций конфликтологии позволяет сделать следующие выводы.

Ожидания от процесса взаимодействия определяют активность субъектов. При этом нереализация «обязательных» элементов взаимодействия в ожиданиях провоцируют активно-агрессивное взаимодействие. Для учителей такими параметрами являются дисциплина на уроке и заинтересованность, учебная активность учащихся. Для старшеклассников факторами, провоцирующими агрессивное сопротивление, выступают мораль-

но-этические характеристики взаимодействия, а также интерес и субъективная полезность изучаемого материала.

Доминирующей стратегией реализации ожиданий у преподавателей является «борьба», т. е. принуждение учащихся действовать в соответствии с ожиданиями учителя. Школьники в ситуации конфликта ожиданий преимущественно используют «уход» (игнорирование собственных ожиданий или подчинение педагогу). Эти данные говорят о сохранении в системе взаимодействия ситуации «доминирование – подчинение». Стратегия «диалог» у учителей и школьников выражена примерно одинаково. Данная стратегия и взрослыми, и детьми чаще применяется в отношении факторов «удовлетворения».

Выявленная ситуация показывает, что процесс педагогического взаимодействия пока сложно назвать конструктивным. Эта проблема актуализирует задачу обучения в первую очередь педагогов, а также и учащихся технологиям эффективной коммуникации и конструктивного поведения в конфликтном взаимодействии. При работе со школьниками эту задачу вполне могут решать школьные службы медиации.

Библиографический список

1. Федотова Е.Л. Продуктивное взаимодействие как основа современного образовательного процесса. *Гуманитарный вектор*. 2015; № 1 (41): 35 – 41.
2. Бринько И.И. Сравнительный анализ ожиданий участников образовательного процесса. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 1 (62): 238 – 42.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. *Конфликтология*. Москва: ЮНИТИ, 1999.
4. Хасан Б.И. *Конструктивная психология конфликта*. Санкт-Петербург: Питер, 2003.
5. Гришина Н.В. *Психология конфликта*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
6. Thomas K.W., Kilmann R.H. *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. XICOM, INC., 1990.

References

1. Fedotova E.L. Produktivnoe vzaimodejstvie kak osnova sovremennogo obrazovatel'nogo processa. *Gumanitarnyj vektor*. 2015; № 1 (41): 35 – 41.
2. Brin'ko I.I. Sravnitel'nyj analiz ozhidaniy uchastnikov obrazovatel'nogo processa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 1 (62): 238 – 42.
3. Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. *Konfliktologiya*. Moskva: YuNITI, 1999.
4. Hasan B.I. *Konstruktivnaya psihologiya konflikta*. Sankt-Peterburg: Piter, 2003.
5. Grishina N.V. *Psihologiya konflikta*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
6. Thomas K.W., Kilmann R.H. *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. XICOM, INC., 1990.

Статья поступила в редакцию 08.02.18

УДК 37.015.31

Bykova E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: elbykova80@mail.ru

PERSONALITY CHARACTERISTICS OF TEACHERS AND STUDENTS ENGAGED IN INNOVATION ACTIVITIES. The article analyzes the current state of the problem of innovation in education, considers the personal qualities that ensure efficiency in innovation. The article presents the results of the study of the personality characteristics of students and teachers who take an active part in the innovation activities of educational institutions, as well as persons who do not show innovation activity and interest in innovation. High level of motivation of achievement, self-regulation, mobility and low level of rigidity are believed to be the key qualities of a person ensuring success in the innovative activity.

Key words: innovation, innovative activity, innovative personality.

Е.А. Быкова, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: elbykova80@mail.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье анализируется современное состояние проблемы инноваций в образовании, рассматриваются личностные качества, обеспечивающие эффективность в инновационной деятельности. Представлены результаты исследования особенностей личности обучающихся и педагогов, принимающих активное участие в инновационной деятельности в образовательном учреждении, а также лиц, не проявляющих инновационной активности и интереса к инновационной деятельности. Рассматриваются следующие ключевые качества личности, обеспечивающие успех в инновационной деятельности: высокий уровень мотивации достижения, саморегуляция, мобильность, низкий уровень ригидности.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, инновационная личность.

Развитие современного общества невозможно без инноваций. Инновационная деятельность в настоящее время занимает одно из ключевых мест в функционировании любой организации и предприятия. В эпоху постоянных изменений успешной становится та организация, которая идёт в ногу со временем, открыта к различным нововведениям. Образовательная организация не является исключением.

Развивающаяся экономика ставит перед современным образованием задачи воспитания человека, готового к восприятию и внедрению инноваций. Современный выпускник школы и ВУЗа должен быть готов к существованию в постоянно меняющемся мире, где возникает необходимость решения разного рода проблемных ситуаций, реализации инновационных проектов, участия в инновационной деятельности. Это в свою очередь требует раз-

виятия особого рода мышления, личностных качеств, готовности позитивно воспринимать новые ситуации, брать на себя ответственность за свои действия.

Согласно имеющимся данным, наши соотечественники уступают представителям стран с высокой инновационной активностью по таким качествам личности, как мобильность, желание обучаться в течение всей жизни, склонность к предпринимательству, риску [1, с. 117].

Обществу нужны люди творческие, самостоятельные, гибко мыслящие, относящиеся к своему развитию как к ценности, умеющие и желающие постоянно учиться новому. Все эти качества необходимо формировать ещё в школе. Однако, как показывает ряд современных исследований (Т.Н. Разуваева, Н.А. Баулина, Е.А. Шмелёва и др.) современная школа часто оказывается ориентирована больше на предметную подготовку, на показатели результатов ЕГЭ, вооружение необходимыми знаниями, умениями и навыками. Следовательно, от системы образования требуется существенная перестройка и подчинение логике инновационного развития.

Понятие «инновация» относится не просто к созданию и распространению новшеств, но к таким изменениям, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления [2, с. 3].

Проблематика нововведений в области образования представлена в работах К. Ангеловски, Н.В. Горбуновой, М.В. Кларина, В.Я. Ляудис, М.М. Поташикова, С.Д. Полякова, Т.И. Шамовой, О.Г. Хомерики, Н.Р. Юсуфбековой, Ferrari A., Cachia R., Punie Y., и др.

Общие и специфические особенности творческой (инновационной) педагогической деятельности исследовались в 60–80-х гг. в трудах Ф.Н. Гоноболина, С.М. Годника, В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, А.Е. Кондратенкова, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткина, А.К. Марковой, Н.Д. Никандрова, Я.А. Пономарева, В.А. Сластенина, Г.С. Сухобской, Л.М. Фридмана, А.И. Щербакова и др.

Исследования проблемы инновационной деятельности в образовании, проведенные за последние 30 лет в России и за рубежом, показали, что в сфере изучения находится в основном инновационная деятельность педагогов, педагогического коллектива, либо образовательного учреждения в целом (А.И. Пригожин, А.А. Деркач, С.И. Десненко, О.В. Михайлов, Л.С. Подымова, Е.В. Селезнева, П.В. Середенко, В.А. Сластенин, Т.Н. Разуваева, Г.Р. Кусяпулова, В. Слободчиков, В.И. Долгова, Л.Т. Чернова, О.П. Соснюк, О.Л. Маркова, И.Б. Авакян, Н.И. Раитина, И.В. Ракова и др.). Ряд работ посвящён также формированию готовности к инновационной деятельности студентов (Е.М. Шпагина, Е.А. Андреева, М.Е. Чайускас, И.Е. Пискарева, О.Р. Бадагуева, Brennan J., Broek S., Durazzi N., Kamphuis Bregtje, Ranga M., Ryan S.).

В современном образовании не существует определённой и общепринятой концепции инновационной деятельности. Кроме того, педагогические инновации рассматриваются чаще с прикладной точки зрения, как результат образовательной практики. В образовании инновационные изменения сегодня идут по таким направлениям, как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; создание условий для развития и самоопределения личности в процессе обучения; изменение в образе деятельности и мышления как преподавателей, так и учащихся, изменение взаимоотношений между ними, развитие творческих инновационных коллективов и отдельных личностей [3].

Кроме того, анализ показывает, что отсутствуют исследования, посвящённые проблеме инновационной деятельности обучающихся школ. Проблема личностного профиля обучающихся школ, занимающихся инновационной деятельностью, изучена недостаточно. Отсутствуют исследования, в которых бы описывались те личностные характеристики, которые помогают обучающимся быть успешным при реализации инновационной деятельности.

В качестве важного теоретико-методологического вопроса при изучении инновационной деятельности выступает вопрос о её субъекте. Обучающийся, как субъект инновационной деятельности (с точки зрения современных ФГОС) должен быть готов к тому, чтобы активно участвовать в инновационной деятельности, позитивно воспринимать нововведения, самому уметь их создавать и внедрять [4].

Следовательно, актуальным направлением исследования инновационных процессов является изучение личностных детерминант, обеспечивающих успешность в инновационной деятельности.

В связи с этим, ряд современных исследований посвящён разработке категории «инновационная личность» (Э. Хаген, В.Н. Шевченко, Е.И. Федак, С.В. Ценцера, F. Findikoğlu, D. İlhan).

Э. Хаген ввёл понятие инновационной личности как предпосылки усиления экономического роста, распространения предпринимательства и накопления капитала [5, с. 207 – 208]. С точки зрения автора инновационная личность – тип личности, прямо противоположный авторитарной. В теоретической модели инновационной личности выделяется пять основных групп инновационных качеств (в соответствии с пирамидой потребностей А. Маслоу), включающих внутри каждой группы ещё по две-три подгруппы качеств [5]. Характеристики инновационной личности, данные Э. Хагеном, включают в себя любознательное отношение к миру и стремление управлять им, принятие на себя ответственности за плохие стороны жизни и попытки внести в неё изменения, творчество, стимулирующее стремление к новизне.

Учитывая интегральное понимание личности в психологии как «социальной характеристики человека», инновационная личность трактуется как «совокупность определённых качеств человека, определяющих его как субъекта социального взаимодействия с инновационным потенциалом проявления в общественной практике» [5, с. 151].

Как указывает Н.И. Лапин, инновационная личность – это особый тип творческой личности, она противопоставляется личности традиционной и обладает определёнными качествами [6]. Подчёркивается важность формирования инновационных личностей среди подрастающего поколения. Необходимо с ранних лет прививать ребёнку уверенность в себе, настойчивость в достижении цели, уважение к напряжённому труду.

На наш взгляд особая роль в структуре инновационной личности придаётся мотивации достижения, поскольку первоосновой осознанного поведения человека является мотивационный потенциал. При этом мотивация, понимаемая как деятельность по реализации потребностей, является необходимой составляющей той группы качеств личности, которую принято называть инновационной.

Личность, способная к инновационной деятельности отличается психологическими особенностями и руководствующей волей к самоутверждению посредством активной преобразовательской деятельности, что формирует особый тип поведения – инновационный (М.М. Поташник, П.Ф. Друкер, Р.Э. Джонстон, Д. Дессен, Д.А. Алле). В связи с этим целесообразным представляется рассмотрение особенностей инновационного поведения как особого типа поведения личности.

В.А. Сластенин и Л.С. Подымова определяют инновационное поведение как «действие, где проявляются личностные отношения субъекта к происходящим переменам» [7, с. 23]. Инновационное поведение рассматривается ими «не как приспособление, а как максимальное развитие своей индивидуальности, самоактуализация» [7, с. 131]. Авторы вводят такое понятие как «Инновативность», определяя её как черту личности, характеризующуюся «высоким чувством нового, эмоционально-оценочным отношением к нововведениям» [7, с. 2]. Уровень инновативности определяет инновационное поведение.

Э.В. Галажинский и В.Е. Ключко указывают, что инновационное поведение осуществляется путём выхода за пределы сложившихся установок и поведенческих стереотипов, возникает инициативно. Авторы выделяют также 3 фактора инновационного поведения: возможности человека, представленные его личностным, духовным, творческим, интеллектуальным потенциалом; среда, отвечающая этим возможностям; готовность человека реализовать свои возможности «здесь и теперь» [8]. Все три фактора представляются зависимыми от личностного потенциала субъекта инновационного процесса, даже фактор «среда» обусловлен другими двумя – личность может сама создать эту среду (субъективные факторы).

Таким образом, обобщая данные исследований, посвящённых проблеме инновационной личности, можно заключить, что на успешность инновационной деятельности могут оказывать влияние ряд индивидуальных особенностей, таких как мотивация достижения, потребность в успехе, творческие способности, волевые качества, уровень развития саморегуляции, самооценка, степень открытости новому, развитая рефлексия, эмпатия и т. д.

Для эффективного осуществления инновационной деятельности требуется высокий уровень личностного саморазвития учащегося. Поскольку исследования, посвящённые изучению особенностей личности обучающихся, занимающихся инновационной деятельностью, отсутствуют, мы определили **цель** нашего

Таблица 1

Результаты изучения потребности в достижении
(опросник Ю.М. Орлова), %

Уровни	Высокий		Выше среднего		Средний		Ниже среднего		Низкий	
	ИД	ОИД	ИД	ОИД	ИД	ОИД	ИД	ОИД	ИД	ОИД
Преподаватели	9	7	9	15	45	50	-	13	37	15
Студенты и магистранты	8	6	8	21	31	41	31	21	22	11
Школьники	13	6	20	24	47	54	20	7	-	9

ИД – инновационная деятельность

ОИД – отсутствие инновационной деятельности

исследования – изучить особенности личности лиц, принимающих активное участие в инновационной деятельности образовательной организации. В качестве **гипотезы** мы выдвинули предположение, что лица, отличающиеся инновационной активностью, имеют более высокий уровень развития определённых личностных характеристик: высокую саморегуляцию, отличаются мобильностью и более мотивированы на успех и на достижение целей.

В исследовании принимало участие 150 человек: 50 педагогов, 50 обучающихся старших классов и 50 студентов и магистрантов педагогического университета. В первую группу вошли лица, принимающие активное участие в инновационной деятельности образовательного учреждения. Во вторую группу включались те педагоги и обучающиеся, кто не проявляет инновационной активности и интереса к инновациям. Для педагогов в качестве инновационной деятельности рассматривалось участие в инновационных образовательных проектах школы, города, области, а также научно-исследовательские разработки и использование инновационных методик в работе. Инновационная деятельность обучающихся подразумевала участие в школьных и студенческих конкурсах проектов и научно-исследовательских работ.

В качестве диагностического инструментария использовались методики: «Мотивация к успеху» (Т. Элерса) [9, с. 626]. Методика исследования ригидности (Айзенк) [9, с. 145], Опросник потребности в достижении (Ю.М. Орлова) [10, с. 85], опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросановой) [11].

Результаты исследования особенностей личности лиц, занимающихся инновационной деятельностью в образовании, показали специфику черт личности, обеспечивающих успех в инновационной деятельности у всех участников образовательного процесса.

Данные, полученные в ходе исследования потребности в достижении у лиц, принимающих и не принимающих участие в инновационной деятельности, представлены в таблице 1.

Данные свидетельствуют о том, что среди лиц, занимающихся инновационной деятельностью, редко встречается высокий уровень потребности в достижении, при этом стремление достичь желаемых результатов в большей степени свойственен школьникам (13%), чем студентам (8%) и преподавателям (9%). Для обеих выборок наиболее характерен средний уровень притязаний. Отмечен также факт, что достаточно большой процент преподавателей (37%) и студентов (22%), занимающихся инновационной деятельностью, имеют низкий уровень потребности в достижении, что может послужить серьёзным препятствием для эффективного выполнения инновационной деятельности. Среди школьников, занимающихся инновационной деятельностью, низкие показатели отсутствуют.

Поскольку одним из ключевых условий эффективности деятельности является мотивация, следующим этапом исследования было изучение и сравнение мотивации к успеху у обеих выборок. Результаты представлены в таблице 2.

Данные показывают, что в большей степени мотивированными на успех оказываются студенты: 39% имеют слишком высокий уровень мотивации. Для большинства преподавателей в обеих выборках характерна умеренно высокая мотивация к успеху, а школьники демонстрируют преимущественно средний уровень. При этом среди лиц, занимающихся инновационной деятельностью, практически не обнаружен низкий уровень мотивации к успеху (8% у студентов, 0% у преподавателей и школьников).

Результаты изучения особенностей стиля саморегуляции поведения показали наличие различий между двумя исследуемыми выборками. Данные представлены в таблице 3.

Результаты, полученные с помощью опросника стиля саморегуляции поведения, показывают, что в целом у всех опрошенных, занимающихся инновационной деятельностью, по всем шкалам уровень развития исследуемых качеств выше. Самый высокий уровень планирования, моделирования и общий уровень саморегуляции выявлен у преподавателей (64%, 55% и 64% соответственно), в то время как программирование, оценивание и гибкость выше у школьников, занимающихся инновационной деятельностью.

Планирование позволяет при постановке и удержании цели быть более успешным в инновационной деятельности, поскольку она требует умения самостоятельно, детально, реалистично ставить цель и двигаться к её выполнению, преодолевая массу препятствий.

Более высокими у лиц, занимающихся инновационной деятельностью, оказались и показатели по шкале моделирования. Это может быть связано с тем, что данное качество позволяет ориентироваться в системе значимых условий деятельности, менять программу действий в связи с изменением ситуации, что достаточно часто происходит в условиях инновационной деятельности.

Отмечен также высокий уровень программирования у лиц, занимающихся инновационной деятельностью, что может быть обусловлено необходимостью продумывать свои действия для достижения поставленных целей, при необходимости производить их коррекцию.

Интересно отметить, что по шкале гибкости более высокие результаты показали школьники (47%). Это качество позволяет легко перестраивать планы и программы исполнительских действий и поведения при изменяющихся условиях, что достаточно часто может происходить при выполнении инновационной деятельности.

Таблица 2

Результаты изучения мотивации к успеху (Т. Элерс), %

	Слишком высокий		Умеренно высокий		Средний		Низкий	
	ИД	ОИД	ИД	ОИД	ИД	ОИД	ИД	ОИД
Преподаватели	27	15	46	65	27	11	-	9
Студенты и магистранты	39	17	27	57	39	26	8	12
Школьники	7	5	40	40	53	40	-	15

ИД – инновационная деятельность

ОИД – отсутствие инновационной деятельности

Таблица 3

Результаты изучения стиля саморегуляции поведения
(В.И. Моросановой), %

		Преподаватели		Студенты и магистранты		Школьники	
Планирование		ИД	ОИД	ИД	ОИД	ИД	ОИД
	Высокий	64	30	62	26	46	25
	Средний	27	42	30	60	27	34
	низкий	9	8	8	14	27	41
Моделирование	Высокий	55	32	30	17	46	30
	Средний	36	45	43	68	27	51
	низкий	9	23	27	15	27	19
Программирование	Высокий	37	20	30	-	40	22
	Средний	55	23	43	87	53	48
	низкий	8	57	27	13	7	30
Оценивание	Высокий	45	32	54	34	60	42
	Средний	45	34	46	64	40	50
	низкий	10	34	-	2	-	8
Гибкость	Высокий	37	25	30	25	47	34
	Средний	55	46	62	64	40	20
	низкий	8	29	8	11	13	46
ОУС	Высокий	64	29	25	25	33	12
	Средний	36	54	67	64	53	66
	низкий	-	17	8	11	14	23

Таким образом, более развитая саморегуляция произвольной активности позволяет обучающимся и преподавателям самостоятельно, гибко и адекватно реагировать на изменение условий инновационной деятельности. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции поведения, который позволит компенсировать влияние личностных и характерологических особенностей, препятствующих достижению поставленной цели.

Следующим этапом нашего исследования было изучение ригидности испытуемых, поскольку для участия в инновационной деятельности требуется особая доля пластичности и мобильности, в то время как ригидность может стать препятствием для достижения поставленных целей. Результаты представлены в таблице 4.

Данные показывают, что наибольшие черты ригидности проявляют преподаватели, не занимающиеся инновационной деятельностью (56%). При этом среди лиц, участвующих в инновационной деятельности, ригидность как качество отсутствует, что вероятно и является одним из факторов, делающих инновационную деятельность привлекательной для них. Наибольшую мобильность демонстрируют студенты, занимающиеся инновационной деятельностью (69%). Среди студентов, не участвующих в инновационной деятельности, мобильность не выявлена вообще.

По результатам исследования мы можем говорить о том, что у лиц, занимающихся инновационной деятельностью, существуют типологические личностные особенности, обусловленные теми условиями и требованиями к личности и поведению человека, которые выдвигает деятельность, называемая инновационной. В целом к таким особенностям можно отнести высокий уровень саморегуляции, мобильность, потребность в достижении успеха и достаточный уровень мотивации к достижению цели.

Мотивация к достижению цели выступает как источник инновационного поведения, стимулируя обучающихся и преподавателей к активному участию в инновационных проектах и программах школы, заставляя добиваться успеха в деятельности, несмотря на препятствия и сложности. Что касается саморегуляции, то она, на наш взгляд, выступает как психический механизм реализации инновационной деятельности. Саморегуляция рассматривается как внутренняя психическая активность по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами произвольных действий, направляемых целями. Саморегуляция деятельности тесно связана с личностной саморегуляцией, предполагающей высокий уровень самосознания, рефлексивность мышления, организованность, целенаправленность, сформированность волевых качеств.

Согласно ряду исследований, деятельность по самому своему существу саморегулятивна. Это значит, что методологический подход к моделированию и оптимизации деятельности в психологии принципиально исходит из принципа индивидуальной регуляции (саморегуляции) деятельности субъектом (О.А. Конопкин, Н.Ф. Круглова, Д.О. Оганесян и др.).

Деятельность, построенная по принципу саморегуляции и самоорганизации, значительно отличается по индивидуальным стилям. Причём именно отработка их в направлении большей индивидуализации ведёт к оптимизации деятельности. Ликвидация возможностей индивидуальной регуляции деятельности, саморегуляции, снятие содержательных моментов регуляции приводят к утомлению (В.А. Соболев, Л.П. Степанов).

Мобильность как качество личности при реализации инновационной деятельности является необходимым условием успеха, поскольку в ходе её выполнения возникают непредвиденные, незнакомые ситуации, к которым требуется быстрое приспособ-

Таблица 4

Результаты исследования ригидности, %

	Мобильность		Черты ригидности		Ригидность	
	ИД	ОИД	ИД	ОИД	ИД	ОИД
Преподаватели	63	10	37	34	-	56
Студенты и магистранты	69	-	31	55	-	45
Школьники	47	16	53	56	-	28

бление, выработка новых стратегий, отстранения от закреплённых ранее образцов поведения.

Таким образом, в структуру инновационной личности нами включаются такие компоненты, как мотивация достижения; способность к саморегуляции; низкий уровень ригидности как качества, препятствующего восприятию инноваций и готовности к их внедрению.

На наш взгляд, инновационная деятельность в образовании должна быть построена таким образом, чтобы создавать поле для развития инновационного потенциала всех участников образовательного процесса, поскольку именно личностные харак-

теристики создают богатый потенциал для достижения успеха и результативности. Именно гибкая, инициативная, творческая личность, готовая к инновационной деятельности, задаёт перспективы развития производства, управления, науки, основных звеньев современного общества.

Основы формирования такой личности закладываются именно на ступени общего образования, поэтому условия, в которых эта личность будет существовать, сложно переоценить. В учебном процессе необходимо создавать специальные условия для формирования вышеперечисленных качеств личности, для развития гибкости мышления, творческого начала.

Библиографический список

1. Баулина Н.А. Формирование инновационного мышления школьников – задача современной школы. *Педагогика*. 2011; 9: 116 – 121.
2. Кларин М.В. *Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта)*. Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995: 176.
3. Ляудис В.Я. *Инновационное обучение и наука*. Москва, 1992.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10 – 11 кл.)*. Available at: <http://минобрнауки.рф/documents/2365>
5. Федак Е.И., Ценцера С.В. Инновационная личность. Психолого-педагогическое обоснование. *Мир образования – образование в мире*. 2011; 1: 155.
6. Лапин Н.И. *Теория и практика инноватики: учебное пособие для вузов*. 2-е издание. Москва: Логос, 2010.
7. Сластенин В.А., Подымова Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва, 1997.
8. Галажинский Э.В., Ключко В.Е. *Психология инновационного поведения*. Томск, 2009.
9. Райгородский Д.Я. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие*. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001.
10. Боллигер Л.В., Варыханова К.В., Марчукова С.Ф. *Психология профессиональной деятельности: учебное пособие*. Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2012.
11. Моросанова В.И. *Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека: монография*. Рос. акад. образования. Психол. ин-т. Москва: Наука, 1998.

References

1. Baulina N.A. Formirovanie innovacionnogo myshleniya shkol'nikov – zadacha sovremennoj shkoly. *Pedagogika*. 2011; 9: 116 – 121.
2. Klarin M.V. *Innovacii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igr i diskussii. (Analiz zarubezhnogo opyta)*. Riga: NPC «Eksperiment», 1995: 176.
3. Lyaudis V.Ya. *Innovacionnoe obuchenie i nauka*. Moskva, 1992.
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshego obrazovaniya (10 – 11 kl.)*. Available at: <http://minobrnauki.rf/documents/2365>
5. Fedak E.I., Cencerya S.V. Innovacionnaya lichnost'. Psihologo-pedagogicheskoe obosnovanie. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2011; 1: 155.
6. Lapin N.I. *Teoriya i praktika innovatiki: uchebnoe posobie dlya vuzov*. 2-e izdanie. Moskva: Logos, 2010.
7. Slastenin V.A., Podymova L.S. *Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'*. Moskva, 1997.
8. Galazhinskij E.V., Klochko V.E. *Psihologiya innovacionnogo povedeniya*. Tomsk, 2009.
9. Rajgorodskij D.Ya. *Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy: uchebnoe posobie*. Samara: Izdatel'skij Dom «BAHRAH-M», 2001.
10. Bolliger L.V., Varyhanova K.V., Marchukova S.F. *Psihologiya professional'noj deyatel'nosti: uchebnoe posobie*. Irkutsk: Izd-vo IrGTU, 2012.
11. Morosanova V.I. *Individual'nyj stil' samoreguljatsii: fenomen, struktura i funkckii v proizvol'noj aktivnosti cheloveka: monografiya*. Ros. akad. obrazovaniya. Psihol. in-t. Moskva: Nauka, 1998.

Статья поступила в редакцию 14.03.18

УДК.159.99

Volobueva E.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: elekuznetsova@yandex.ru

Hilko O.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: olia.hilcko@yandex.ru

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MANIPULATIVE COMMUNICATION AND ITS REASONS. The article is dedicated to the description of reasons for the spread in the modern society of a manipulative style of communication and the disclosure of psychological features of this style of communication. Manipulative communicative style is typical for people of self-absorbed age psychological maturity, part of which is taking responsibility for their actions, their lives and their accomplishments or defeats. The concepts of infantilism and egocentrism are considered as the main characterological features of the personality, without which the manipulative style of communication, as a predominant style of interaction with people, is impossible. The article reveals the stages of interaction of the manipulator with the donor.

Key words: psychological manipulation, infantilism, manipulative style of communication, reflection, ideological crisis, agape.

Е.В. Волобуева, канд. психол. наук, доц. каф. психологии, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь. E-mail: volobueva_79@mail.ru

О.В. Хилько, канд. психол. наук, доц. каф. психологии, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь. E-mail: olia.hilcko@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАНИПУЛЯТИВНОГО ОБЩЕНИЯ И ЕГО ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ

Статья посвящена описанию причин распространения в современном обществе манипулятивного стиля общения и раскрытию психологических особенностей данного стиля общения. Манипулятивный стиль общения характерен для людей эгоцентричных, не достигших психологической зрелости, составным компонентом которой является принятие на себя от-

ответственности за свои поступки, собственную жизнь и свои достижения или поражения. В статье рассматриваются понятия инфантилизма и эгоцентризма как главные характерологические особенности личности, без которых применение манипулятивного стиля общения, как преимущественного стиля взаимодействия с людьми, невозможно. Также в статье рассматриваются стадии взаимодействия манипулятора с донором.

Ключевые слова: психологическая манипуляция, инфантилизм, манипулятивный стиль общения, рефлексия, идеологический кризис, агапэ.

Психологическое благополучие личности во многом зависит от успешности её социализации, которая, в свою очередь, является прямым следствием усвоения личностью оптимальных стратегий и стиля общения. Наиболее приемлемыми для установления и поддержания социальных контактов являются стратегии сотрудничества и компромисса. Но применять данные стратегии общения способны только люди с развитой рефлексией и с адекватной самооценкой.

Стили общения и преимущественное их применение являются социально наследуемыми и присваиваемыми от социального окружения, в основном в детстве, путём подражания и социального заражения. Ввиду идеологического кризиса, являющегося результатом резкой смены социальных формаций в 90-х годах XX века, и запрета государственной идеологии, согласно ст. 13 Конституции РФ [1] в стране наступил идеологический кризис. Как итог, в СМИ, по сути свободных от идеологического контроля, происходит пропаганда социальной неприемлемых и опасных для социального благополучия форм поведения: перверсий, агрессии и манипулятивного стиля общения. Таким образом, к 2018 году с 1990-х XX века выросло целое поколение, воспитанное в условиях отсутствия идеала человека, транслируемого через СМИ, которому была бы присуща социально созидательная позиция: творца, общественника и альтруиста. [2].

Подрастающее поколение, родителями которых являются дети 90-х годов XX века, воспитанные в период идеологического кризиса, который сохраняется и в настоящее время, в основном уже не видит в манипулятивном стиле общения ничего неприемлемого и социально опасного. Более того, данный стиль общения, активно распространился и среди старшего поколения населения: среди людей взрослых и среди людей среднего и пожилого возраста.

Манипулятивный стиль общения характерен для людей эгоцентричных, не достигших психологической зрелости, составным компонентом которой является принятие на себя ответственности за свои поступки, собственную жизнь и свои достижения или поражения. Характерологическими чертами, благоприятствующими самоактуализации, – высшему достижению личности на жизненном пути как вершины развития и главной фундаментальной потребности личности (которую открыл и описал А. Маслоу), являются: эффективное восприятие реальности; центрированность на проблемах, а не на себе; скромность и уважение; решение дихотомий, отсутствие предвзятости, отсутствие оперирования категориями «или-или» [3, с.7]. Эти избранные признаки зрелой личности противоположны чертам эгоцентричной личности, выделенной Ж. Пиаже, зафиксированной на себе, на собственных желаниях, но неспособной их рационально осмыслить и реализовать.

Эгоцентричные личности, с одной стороны, одержимы собственными желаниями, и, с другой стороны, не имеют собственных средств достижения желаний: рефлексии, позволяющей повышать эффективность собственной деятельности, и силы воли, являющейся главным ресурсом, определяющим успех в любой деятельности. Перечисленные особенности существуют и обостряются на фоне «слияния» с окружающей реальностью, и если самоактуализированная, зрелая личность испытывает ощущение родства с миром людей [4], которое позволяет ей причислить себя к человеческому виду вообще и чувствовать ответственность за собственный вклад в его развитие, то личность инфантильная, эгоцентричная, напротив, ощущает это «слияние» по типу присвоения ресурсов окружающих, поскольку не способна отделять себя от окружающей среды, подобно маленькому ребёнку или животному.

Инфантильная личность простирает собственные желания на весь окружающий мир: о понимании собственных подлинных нужд здесь речи не идёт, – это также характерно только для зрелой личности. Эгоцентризм, не способный отделить собственное Я со своими желаниями и потребностями от личностей других людей и не имеющий развитой силы воли для достижения собственных желаний, предпочитает заёмные силы и паразитический образ жизни. Человек, не развившийся, не прошедший, по

сути, успешно через процесс социализации, не взрастивший собственную волю, к любому напряжению собственных сил относится как к пытке. Энергию, потраченную на достижение собственных желаний, эгоцентризм считает безвозвратно потерянной, но в то же время подобный эгоцентризм-манипулятор способен тратить существенные силы и время на выманивание заёмной энергии в виде чужого труда и времени, которые он направляет на достижение собственных желаний, причём моральное удовлетворение подобный субъект получает больше от заимствования чужой энергии, чем от выполнения собственных желаний, которые являются скорее поводом, оправданием к паразитированию, нежели подлинной целью.

Подобный инфантил-манипулятор, не прошедший процесс выделения себя из мира людей, не ставший подлинно Личностью, может почувствовать единение с окружающими людьми только через хомофобию, через «пожирание» других людей, через насилие, связанное с отъёмом времени и энергии окружающих и через употребление этих заёмных ресурсов на удовлетворение собственных нужд через поглощение окружающих. И, как подчёркивалось выше, смысл для манипулятора не столько в достижении собственных целей и выполнении собственных желаний, а в том, чтобы они выполнялись *за счёт других*. Причём, желания и цели манипулятор ставит весьма непослужательные, поскольку не способен на рефлекссию. Успех манипулятора ждёт только на кратких временных отрезках: жертва манипуляции, или донор, достаточно быстро обнаруживает, что отдачи от манипулятора не будет, что энергию и работу во взаимодействие приносит только жертва, и от таких условий общения отказывается. Причём для манипулятора, который является эгоцентриком, это, как правило, является большим сюрпризом, манипулятор стремится вернуть взаимодействие на своих прежних условиях: только потреблять энергию, предоставляемую жертвой.

Манипулятор, не способный на рефлекссию и на идентификацию с другим человеком, как правило, не способен и своевременно предсказать бунт и побег жертвы.

Эгоцентризм-манипулятор, как правило, применяет следующие технологии заманивания и эксплуатации жертвы:

1) В начале общения – идет «заигрывание» жертвы: манипулятор крайне любезен с жертвой и при этом занимает всё её время и жизненное пространство, при этом применяя формулы-внушения, которые он/она слишком часто повторяет. Это формулы, как правило, связаны с превознесением жертвенности в любви и дружбе как эталона поведения, типа любви агапэ как эталона: «Ради друга можно отдать и последнюю рубашку», или с умалением проблем и указанием на терпение и смирение как единственно возможный вариант поведения: «Человек пожаловался богу на свой крест, что слишком он тяжёлый, на что бог показал ему разные варианты крестов, и человек выбрал самый маленький, на что бог ему возразил, что это и есть крест данного человека». На этой стадии манипулятор может также задавать вопрос «А на что ты ради меня готов/а пойти?», или «Ты умер/ла бы ради меня?».

Также манипулятор может превозносить в глазах намеченной жертвы жертвенное поведение мнимого или реального предшественника жертвы, например: «На всё ради меня готов/а». Также в начале общения манипулятор любит рассказывать о конфликтных отношениях с предшественниками жертвы, будь то «злые родители» или «корыстная или невнимательная бывшая/ий». Манипулятор любит очень подробно рассказывать об обидах, причиненных ей/ему предшественниками жертвы, любит жаловаться на непонимание с их стороны.

2) На второй стадии манипулятор переносит агрессию с предшественников жертвы на её окружение: манипулятор обращает внимание жертвы на множество прегрешений друзей жертвы и членов её семьи против неё. Манипулятор провоцирует конфликты и прекращение общения жертвы с её окружением. Манипулятор может пользоваться своими привычными (на всех стадиях) приёмами: преувеличение, замалчивание важных деталей и ложь. В итоге – жертва находится в изоляции, теперь ей начинают внушать страх перед другими людьми и развивать у него/

неё комплексы: «кому ты такой нужен/нужна кроме меня», «они причинят тебе вред», «всем им только твои деньги нужны» и т.д. Главная особенность здесь – обобщение: «они», отказ манипулятором миру людей в разнообразии характеров и претензия на собственную уникальность на этом фоне.

3) На третьей стадии, можно назвать её стадией «капкан захлопнулся», манипулятор направляет уже неприкрытую агрессию на жертву: открыто выдвигает свои требования всегда на фоне оскорблений, только в обратном порядке: давление, оскорбления, затем требования. Манипулятор может требовать различных ресурсов: материальных средств, работы на своё благо, уступок, секса. Причём манипулятор очень своеобразно понимает собственное благо: он/она всегда требует излишеств: материальных и физических. Манипулятор наделён стремлением к роскоши ввиду эгоцентричности характера и к излишствам: манипуляторам свойственна тяга к безделью, переделанию и употреблению психоактивных веществ.

Библиографический список

1. Конституция Российской Федерации. Раздел первый. Основные положения. Глава 1. Основы конституционного строя. Available at: <http://www.constitution.ru/10003000/10003000-3.htm>
2. Хилько О.В. *Инфантилизация населения: истоки и последствия. Педагогическая наука и практика – региону*: материалы XVI региональной научно-практической конференции. Ставрополь, 2016: 225 – 230.
3. Клонингер С. *Теории личности: познание человека*. Санкт-Петербург, 2003.
4. Дидык Н.М. *Определение понятия личностной зрелости в гуманистической психологии А. Маслоу. Научная библиотека Украины*. Available at: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/3158-viznachennja-ponjattja-osobistisnoyi-zrilosti-v-gumanistichnij-psihologiyi-a-maslou.html>

References

1. *Konstitucija Rossijskoj Federacii. Razdel pervyj. Osnovnye polozheniya. Glava 1. Osnovy konstitucionnogo stroja*. Available at: <http://www.constitution.ru/10003000/10003000-3.htm>
2. Hil'ko O.V. *Infantilizacija naseleniya: istoki i posledstviya. Pedagogicheskaya nauka i praktika – regionu*: materialy XVI regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol', 2016: 225 – 230.
3. Klöninger S. *Teorii lichnosti: poznanie cheloveka*. Sankt-Peterburg, 2003.
4. Didyk N.M. *Opreделение ponyatiya lichnostnoj zrelosti v humanisticheskoy psihologii A. Maslou. Nauchnaya biblioteka Ukrainy*. Available at: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/3158-viznachennja-ponjattja-osobistisnoyi-zrilosti-v-gumanistichnij-psihologiyi-a-maslou.html>

Статья поступила в редакцию 07.03.18

УДК 159.9: 331.101.3

Erina I.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: irinaorbushina@mail.ru

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR DEVELOPMENT OF SOCIAL MOBILITY OF A PERSON UNDER THE MIDDLE SCHOOL.

In the article the contents and basics of the concept of "social mobility" and its types are considered. The researcher studies pre-press problems faced by a modern schoolchild in mastering a new school learning situation. The place and significance of social mobility in the educational system has been studied. The analysis of scientific researches devoted to the organization of psychological accompaniment of pupils of preadolescence to school conditions is carried out. The author concludes that organizing psychological support necessary to carry out targeted identification of student's greatest strengths, determine vectors of development of its social mobility.

Key words: psychological follow-up, psychological climate, individual's social mobility, group cohesion, preadolescent age.

И.А. Ерина, канд. психол. наук, доц., Крымский федеральный университет, г. Ставрополь,
E-mail: irinaorbushina@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ, ОБУЧАЮЩЕЙСЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрено и изучено содержание и сущность понятия «социальная мобильность», её виды и типы, предпосылочные проблемы, с которыми сталкивается современный школьник при овладении новой школьной ситуацией обучения. Изучено место и значимость социальной мобильности в образовательной системе. Проведён анализ научных исследований, посвящённых организации психологического сопровождения учащихся предпоздогового возраста к условиям школы.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, психологический климат, социальная мобильность личности, групповая сплоченность, предпоздоговый возраст.

Человеку свойственно перемещаться в своём социуме, как внутри его, так и за его пределами. Любой человек вправе находиться там, где считает нужным. Развитие социальной мобильности школьников среднего звена стало сегодня актуально в работе психолога в проведении психологического сопровождения учащихся.

Данную проблему пытались изучить и рассмотреть ряд учёных. С позиции закономерности развития личности в образова-

4) При побеге жертвы манипулятор начинает демонстрировать мнимую жертвенность, пытается вернуть жертву: идёт на уступки, и в случае возвращения жертвы во взаимодействие «завинчивает гайки»: дальнейшее взаимодействие идёт ещё на более кабальных для жертвы условиях. В качестве профилактики побега могут использоваться фразы-внушения по типу: «Я тебя люблю, поэтому тебе всё прощаю», программирующие жертву на усиление жертвенности.

Во время общения с манипулятором у жертвы развиваются психологические комплексы, возникают психосоматические заболевания, крайним проявлением данного взаимодействия может быть тяжёлая болезнь или смерть жертвы. В случае потери контакта с жертвой из-за её побега, начинает впадать в депрессию и болеть манипулятор. В данном взаимодействии жертве отведена пассивная роль, но превращение её в донора осуществляется исключительно с её косвенного согласия на подобное взаимодействие.

тельном процессе изучали О.А. Абдулина, СИ. Архангельский, Е.В. Бондаревская, В.В. Буткевич, И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьмина, А.И. Мищенко, В.В. Серикова, В.А. Сластенина. Психологическую поддержку личностного саморазвития – О.С. Газмана, Л.Н. Куликова, Н.Г. Григорьева, Н.Г. Горданюк, Г.П. Звенигородская, Т.К. Клименко, А.С. Косогорова, Л.П. Лазарева, О.И. Лапицкий, Н.А. Переломова, О.Н. Подлинная, Н.Г. Рябикова, Е.Л. Федотова, Е.В. Шишмакова и др. [1].

Уровень социальной мобильности можно отследить, обращая внимание на естественную и обязательную активную деятельность личности, как на одну из особенностей. Человеку свойственно оценивать своё состояние, которое для него является основным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако пониженная социальная мобильность является субъективным проявлением неблагополучия личности. Благодаря проведённому теоретическому анализу научной литературы были обнаружены следующие данные. Проявления социальной мобильности данных учащихся в различных ситуациях не одинаковы. В одних случаях они склоны вести себя мобильно всегда и везде, в других они обнаруживают свою социальную мобильность лишь время от времени в зависимости от складывающихся обстоятельств.

Поведение с пониженной социальной мобильностью учащихся предпубертативного возраста в деятельности, направленной на достижение успехов, имеет следующие особенности:

- высокомобильные учащиеся менее эмоционально, чем низко мобильные, реагируют на сообщения о неудаче;
- низко мобильные учащиеся хуже, чем высокомобильные, испытывают сложности и трудности, если ограничены во времени, если находятся в стрессовой ситуации;
- характерной чертой низко мобильных детей является боязнь неудачи. Она, к сожалению, часто доминирует с успехом и его достижением;
- чаще всего достигают успех высокомобильные учащиеся;
- стимулом и подвигкой для низко мобильных детей всегда было, есть и будет одобрение их деятельности, благодарность и успех, чем противоположное.

Неотъемлемым значимым аспектом социальной мобильности является мотивация достижений, тесно связанная с самооценкой, в формировании которой главную роль играют члены семьи.

В образовательных учреждениях психологическое сопровождение является деятельностью практического психолога, который непосредственно занимается учащимися. Но, к сожалению, в настоящее время деятельность практического психолога заключается в основном в диагностике. Понимая сильные и слабые стороны личности, психолог помогает учащимся рассматриваемого возраста опереться на свои силы и дополняет его там, где он объективно пока справиться не может.

Важным компонентом психологического сопровождения таких учащихся является стиль общения с ними. Ведущая роль в психологическом сопровождении принадлежит психологу, деятельность которого строится на личностно-ориентированном субъектном подходе. Психологическое сопровождение предполагает переход от «воздействия» к «взаимодействию». Из проведённого анализа видно, что психологическое сопровождение выражается в позиции психолога по отношению к формирующейся личности ученика, что позволяет рассматривать эту помощь как особую форму деятельности, направленную на процесс развития социальной мобильности.

В условиях личностно-ориентированного подхода воспитательная позиция психолога по отношению к формирующейся личности учащегося должно включать следующие черты:

- содействие становлению и развитию личности учащегося предпубертативного возраста;
- в общении с учениками соблюдение принципа: «Не рядом и не над, а вместе!»;

- выстраивание линии поведения: не подтягивать ученика к некоторым заранее известным стандартам, а координировать свои ожидания и требования с задачей максимально полно вернуть возможности его личностного роста;

- ориентация на следующие способы общения: понимание, признание и принятие другого [1].

Итак, в организации психологического сопровождения важным для психолога является выбор научных подходов.

Основные этапы процесса психологического сопровождения наполняются конкретными формами и содержанием практической работы психолога.

Одним из основных этапов считается психодиагностика. Диагностическая работа заключается в систематическом отслеживании психического состояния учащихся на всём протяжении нахождения их в школе.

Диагностическая деятельность психолога должна быть ориентирована на определение наиболее основных ярко проявляющихся особенностей поведения и психического состояния детей, обусловленных определённой социальной ситуацией, объективных и субъективных моментов, с которыми связано обучение и воспитание ребёнка в конкретных социально-психолого-педагогических условиях, в конкретном образовательном учреждении. В эту деятельность привлекается всё то ближе социальное окружение, с которым он непосредственно находится в контакте.

По мнению ряда авторов [2 и др.], в диагностической работе необходимо опираться на анализ того, какими способами и какие внешние характеристики взаимодействия со средой демонстрирует ребёнок. М.Р. Битянова, в свою очередь, на первую ступень ставит информационное просвещение всех субъектов психологического сопровождения, обеспечивающее полноту знаний [3].

Подводя промежуточный итог, можно сказать, что, организуя психологическое сопровождение, необходимо:

- диагностику воспринимать и проводить как стартовую площадку сопровождения, нацеленную на получение информационного обеспечения процесса сопровождения;
- целенаправленное выявление самых сильных сторон учащегося, определение правильности развития его социальной мобильности;
- систематично отслеживать социально-психолого-педагогический статус учащихся на всём протяжении нахождения их в школе;
- учитывать объективные и субъективные сложности, которые возникают в процессе обучения и воспитания ученика в конкретных социально-психологических условиях школы.

Еще один немаловажный компонент – это коррекционно-развивающая работа с учениками. Она проводится в двух направлениях как фронтально со всеми учащимися, так и индивидуально. Для того чтобы социальная мобильность личности была активной, а не пассивной, необходимо психологу, работающему в рамках психологического сопровождения развития социальной мобильности личности обучающихся в средней школе, выделить параметры оценки эффективности реализуемой своей системы психологического сопровождения.

Психологическое сопровождение сегодня должно быть не просто набором или суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей, диагностической, просветительной работы с учащимися, но и выступать как комплексная технология поддержки и помощи конкретному ребёнку в развитии его социальной мобильности.

Библиографический список

1. Фельдштейн Д.И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста. *Хрестоматия по возрастной психологии*. Москва, 2006.
2. Андреева И.В. *Педагогика и психология*. Санкт-Петербург, 2013.
3. Битянова М.Р. *Организация психологической работы в школе*. Москва, 2012.
4. Зимняя И.А., Морозова Н.А. *Современное состояние проблемы концепций воспитания*. Ярославль, 2010: 171.
5. Алижанова Х.А., Атагисиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А. и др. *Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Fel'dshtejn D.I. Osobennosti veduschej deyatel'nosti detej podrostkovogo vozrasta. *Hrestomatiya po vozrastnoj psihologii*. Moskva, 2006.
2. Andreeva I.V. *Pedagogika i psihologiya*. Sankt-Peterburg, 2013.
3. Bityanova M.R. *Organizaciya psihologicheskoj raboty v shkole*. Moskva, 2012.
4. Zimnyaya I.A., Morozova N.A. *Sovremennoe sostoyanie problemy koncepcij vospitaniya*. Yaroslavl', 2010: 171.
5. Alizhanova H.A., Atagishieva G.S., Belocerkovec N.I., Gadzhieva P.D., Gerasimova T.N., Denilhanova H.Ya., Isakieva Z.S., Zinchenko A.S., Kopylov A.V., Kopylova I.A., Kolomina M.V., Kulibekov N.A., Kulibekova R.D., Kul'kina I.V., Magin V.A. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole: problemy i perspektivy*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 17.03.18

УДК 159.9:32

Kalita V.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia),
E-mail: 700200@mail.ru

Marin E.B., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Maritime State University n.a. Admiral G.I. Nevelskoy (Vladivostok, Russia), E-mail: egor-marin@yandex.ru

ALL-RUSSIAN POLITICAL PARTY "UNITED RUSSIA" IN THE MINDS OF STUDENT YOUTH: SEMANTIC ANALYSIS (THE EXAMPLE OF CADETS OF AN INDUSTRY-SPECIFIC UNIVERSITY AND HUMANIST STUDENTS OF A CLASSICAL UNIVERSITY). The article presents results of semantic reconstruction of an image of the All-Russian political party "United Russia" in the minds of students by the example of students of two universities in Vladivostok: a classical (Far Eastern Federal University) and an industry-specific (Maritime State University named after G.I. Nevelskoy). To study the students' beliefs, a method of unipolar 50-scale semantic differential "Political Party", developed by the authors to evaluate the properties of political parties, is used. When comparing the profiles of semantic universals among students and cadets, coincidence is noted for the descriptors making up the semantic category "leadership potential of the party": "United Russia" is consistently described as an authoritative party of bright and strong-willed leaders, a party supported by the president.

Key words: political psychology, political consciousness, psychosemantics, semantic differential, descriptor, semantic universal, political party, image of the party "United Russia".

В.В. Калита, канд. психол. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток,
E-mail: 700200@mail.ru

Е.Б. Марин, канд. ист. наук, доц., Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского, г. Владивосток, E-mail: egor-marin@yandex.ru

ВСЕРОССИЙСКАЯ ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПАРТИЯ «ЕДИНАЯ РОССИЯ» В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ: СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ (НА ПРИМЕРЕ КУРСАНТОВ ОТРАСЛЕВОГО ВУЗА И СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

В статье представлены результаты семантической реконструкции образа всероссийской политической партии «Единая Россия» в представлении студенческой молодёжи на примере учащихся двух вузов Владивостока: классического (Дальневосточного федерального университета) и технического отраслевого вуза (Морской государственный университет имени адм. Г.И. Невельского). Для изучения представлений студентов был использован метод униполярного 50-ти шкального семантического дифференциала «Политическая партия», разработанный авторами для оценки свойств политических партий. При сопоставлении профилей семантических универсалий у студентов и курсантов было отмечено совпадение дескрипторов, составляющих смысловую категорию «лидерский потенциал партии»: «Единая Россия» была охарактеризована как авторитетная партия ярких и волевых лидеров, партия, которую поддерживает президент.

Ключевые слова: политическая психология, политическое сознание, психосемантика, семантический дифференциал, дескриптор, семантическая универсалия, политическая партия, образ партии «Единая Россия».

Постановка проблемы и актуальность исследования.

Российская политика в последние годы переживает ряд изменений, усиливается партийная конкуренция. Однако, несмотря на то, что число политических партий увеличилось в 2017 году до 70 (по сравнению с 2011 – более чем в 10 раз), основную роль на политической шахматной доске России по-прежнему играют несколько известных игроков – крупных политических партий, среди которых ярко выделяется «Единая Россия». Поэтому изучение отношения к таким партиям у разных социальных групп не перестаёт быть актуальным.

В настоящей статье проведена семантическая реконструкция образа всероссийской политической партии «Единая Россия» в представлении студентов и курсантов двух приморских вузов.

Методологические основания исследования. Методы психосемантики для исследования политического менталитета в нашей стране стали применяться с 1990-х гг. В.Ф. Петренко и О.В. Митина разработали свой подход к изучению политического менталитета методами психосемантики; ими было реконструировано и семантическое пространство политических партий, а также имидж государства [1; 2].

Как отмечает В.Ф. Петренко, операциональной моделью политического сознания общества могут выступать семантические пространства, построенные по результатам «шкалирования» политических партий, выражающих политические установки общества [2, с. 109].

Эмпирическая выборка. Для участия в исследовании были привлечены две группы студентов, обучающихся в высших учебных заведениях Владивостока. Первая группа представлена студентами классического Дальневосточного федерального университета, обучающимися в Школе гуманитарных наук по направлениям подготовки «психология», «социальная работа» и «реклама и связи с общественностью» (далее по тексту – «студенты»).

Вторая группа представлена курсантами технических специальностей отраслевого вуза – Морской государственный университет имени адмирала Г.И. Невельского; курсанты обучались по специальностям: «судовождение», «эксплуатация судовых энергетических установок», «эксплуатация судового электрооборудования» (далее по тексту – «курсанты»). Всего в исследовании приняло участие 71 студент и 73 курсанта.

Диагностика проводилась на практических занятиях разных дисциплин в марте – апреле 2017 г.

Методы и методики эмпирического исследования. Для изучения представлений студенческой молодёжи был использован метод семантического дифференциала (СД). Метод СД был разработан Чарльзом Осгудом в 1950-х гг. [3]. Универсальность и гибкость метода позволили применить его в самых разных направлениях научных исследований. Оценка студентами и курсантами стимула «политическая партия КПРФ» проводилась с использованием бланка частного СД «Политическая партия». Униполярный 50-ти шкальный СД «Политическая партия» был разработан Е.Б. Мариным и В.В. Калитой для оценки свойств политической партии [4].

Для анализа данных был применён алгоритм расчёта семантических универсалий по методу, описанному Е.Ю. Артемьевой и В.П. Серкиным [5; 6].

Результаты исследования

Представление о политической партии «Единая Россия» у студентов.

Процедура расчёта семантических универсалий позволила выявить на 80% уровне совпадений 8 дескрипторов, на 90% уровне совпадений – 4 дескриптора (табл. 1).

Вошедшие в семантическую универсалию партии «Единая Россия» дескрипторы можно по смыслу условно разделить на три категории.

1. Категория «лидерский потенциал партии»: «Имеет ярких лидеров» (на 90% уровне совпадений), «У неё волевые лиде-

Таблица 1

Общий перечень дескрипторов, выделенных на 80% и 90% уровне совпадения оценок партии «Единая Россия» студентами ДВФУ

№ шкалы	Характеристика партии «Единая Россия»	Универсалии	
		80%	90%
17	Имеет ярких лидеров	5,3	5,3
18	Не является подобием КПСС	2,86	2,86
20	У нее волевые лидеры	4,75	-
21	Авторитетна, пока ее поддерживает президент	5,32	5,32
27	Не является оппозиционной	2,65	2,65
34	Не выполняет свои обещания	3,15	-
44	Не помогает почувствовать уверенность в завтрашнем дне	3,07	-
47	Не помогает ощутить чувство собственного достоинства	3,07	-
Всего:		8	4

ры» (на 80% уровне), «Авторитетна, пока её поддерживает президент» (на 90% уровне). Можно предположить, что главный признак позиционирования «Единой России» в большей мере связан с «главным» партийным лидером – действующим президентом Российской Федерации, который в представлении студентов-гуманитариев ДВФУ является лицом партии.

2. «Единая Россия» получила в представлении студентов-гуманитариев согласованные (на 90% уровне совпадений), но низкие оценки по шкалам: «Является подобием КПСС» и «Является оппозиционной».

3. Социально-политические достижения партии. Интерпретируя результат можно сказать, что согласованное большинство испытуемых студентов-гуманитариев ДВФУ считают, что «Единая Россия» скорее «не выполняет обещаний», не помогает ощутить человеку «чувство собственного достоинства» и не помогает людям «почувствовать уверенность в завтрашнем дне».

Представление о политической партии «Единая Россия» у курсантов.

Перечень дескрипторов, входящих в семантическую универсалию оцениваемого стимула – партия «Единая Россия» представлен в Таблице 2 (табл. 2).

Входящие в семантическую универсалию партии «Единая Россия» 9 дескрипторов можно по смыслу условно разделить на четыре категории.

1. Категория «лидерский потенциал партии». Курсанты, как и студенты-гуманитарии, согласовано характеризуют «Единую Россию» как партию, у которой «яркие» и «волевые» партийные лидеры.

2. Вторая смысловая категория описывает политический курс «Единой России» на независимость страны; по шкале

«Своей политикой ведёт к зависимости России от других стран» были получены согласованные низкие оценки курсантов на 90% уровне совпадений. То есть «Единая Россия» характеризуется курсантами как партия, которая «своей политикой не ведёт к зависимости России от других стран».

3. Третья смысловая категория в описании партии «Единая Россия» обеспечивается одним дескриптором – «Является подобием КПСС», по которому у курсантов высокая степень согласованных низких оценок (на 90% уровне согласования).

4. Социально-политические достижения партии. «Единая Россия» была охарактеризована курсантами согласованно низкими оценками по шкалам: «поддерживает социальную справедливость» (80%), «выполняет свои обещания» (80%), «помогает почувствовать уверенность в завтрашнем дне» (90%) и «помогает ощутить чувство собственного достоинства» (90%).

Обсуждение результатов. Применение авторской методики – семантического дифференциала «политическая партия», позволило реконструировать характеристики образа партии «Единая Россия» в представлении студенческой молодежи. Сопоставляя полученные согласованные характеристики партии, входящие в семантические универсалии оцениваемой партии у студентов и курсантов, следует отметить сопоставимое их количество в исследуемых группах: 8 согласованных характеристик получено на группе студентов и 9 – на группе курсантов. Из суммарного числа – 10-ти дескрипторов, составляющих семантические универсалии стимула «Партия «Единая Россия» на двух исследованных группах – 7 являются общими для этих групп.

У студентов и курсантов полностью совпали все три дескриптора, составляющие смысловую категорию «лидерский потенциал партии».

Таблица 2

Перечень дескрипторов, выделенных на 80% и 90% уровне совпадения оценок партии «Единая Россия» курсантами МГУ им. адм. Г.И. Невельского

№ шкалы	Характеристика партии «Единая Россия»	Универсалии	
		80%	80%
1	Не поддерживает социальную справедливость	3,30	-
14	Своей политикой не ведет к зависимости России от других стран	3,04	3,04
17	Имеет ярких лидеров	5,06	5,06
18	Не является подобием КПСС	3,13	3,13
20	У нее волевые лидеры	4,83	-
21	Авторитетна, пока ее поддерживает президент	4,79	-
34	Не выполняет свои обещания	3,44	-
44	Не помогает почувствовать уверенность в завтрашнем дне	3,20	3,20
47	Не помогает ощутить чувство собственного достоинства	3,09	3,09
Всего:		9	5

Также у студентов и курсантов совпали три дескриптора смысловой категории «социально-политические достижения партии «Единая Россия».

«Единая Россия» представителями обеих исследованных групп на 90% уровне совпадения оценок характеризуется как «антипод» КПСС.

Заключение. При сопоставлении профилей семантических универсалий у студентов и курсантов было отмечено совпадение дескрипторов, составляющих смысловую категорию «лидерский потенциал партии»: «Единая Россия» согласованно была охарактеризована как авторитетная партия ярких и волевых лидеров, партия, которую поддерживает президент.

У студентов и курсантов совпадают дескрипторы смысловой категории «социально-политические достижения партии «Единая Россия»: в представлении студентов и курсантов «Единая Россия» это партия, не выполняющая своих обещаний, не помогающая ощущать человеку чувство собственного достоинства и не помогающая людям почувствовать уверенность в завтрашнем дне.

«Единая Россия» представителями обеих исследованных групп на 90% уровне совпадения оценок характеризуется как «антипод» КПСС.

Результаты исследования могут быть применены при разработке молодежной политики всероссийской политической партии «Единая Россия», а также при прогнозировании результатов избирательных кампаний.

Библиографический список

1. Петренко В.Ф., Митина О. В. *Психосемантический анализ динамики общественного сознания (на материале политического менталитета)*. Москва: Издательство МГУ, 1997.
2. Петренко В.Ф., Митина О.В. Динамика политического сознания как процесс самоорганизации. *Общественные науки и современность*. 1995; 5: 103 – 115.
3. Osgood C.E. The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*. 1952; No49: 197 – 237.
4. Марин Е.Б., Калина В.В. Разработка и экспертная оценка частного семантического дифференциала (СД) «политическая партия». *Социально-гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2013; 3: 53 – 60.
5. Артемьева Е.Ю. *Основы психологии субъективной семантики*. Москва: Наука; Смысл, 1999.
6. Серкин В.П. О возможностях метода семантических универсалий Е.Ю. Артемьевой. *Вестник МГУ. Сер.14. Психология*. 2000; 2: 74 – 79.

References

1. Petrenko V.F., Mitina O. V. *Psihosemanticheskij analiz dinamiki obschestvennogo soznaniya (na materiale politicheskogo mentaliteta)*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1997.
2. Petrenko V.F., Mitina O.V. Dinamika politicheskogo soznaniya kak process samoorganizacii. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 1995; 5: 103 – 115.
3. Osgood C.E. The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*. 1952; No49: 197 – 237.
4. Marin E.B., Kalina V.V. Razrabotka i `ekspertnaya ocenka chastnogo semanticheskogo differenciala (SD) «politicheskaya partiya». *Social'no-gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke*. 2013; 3: 53 – 60.
5. Artem'eva E.Yu. *Osnovy psihologii sub`ektivnoj semantiki*. Moskva: Nauka; Smysl, 1999.
6. Serkin V.P. O vozmozhnostyah metoda semanticheskikh universalij E.Yu. Artem'evoy. *Vestnik MGU. Ser.14. Psihologiya*. 2000; 2: 74 – 79.

Статья поступила в редакцию 10.03.18

УДК 159.99

Akimenko N.K., postgraduate, Barnaul State Pedagogical University, senior teacher, Kazakh Humanitarian Law Innovative University (Semey, Kazakhstan), E-mail: natalia5a2010@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF VALUE-SEMANTIC SPHERE OF TEACHERS IN ETHNO-CULTURAL ASPECT. The author fulfils a comparative analysis of value-semantic sphere of Russian and Kazakh teachers with reference to secondary schools of Semey City (Kazakhstan). The researchers uses techniques from "Morphological test values" by F.V. Sopova and L.V. Karpushina as diagnostic tools to determine the motivational value structure of personality and a test of "Semantically-life orientation" by D.A. Leontiev. The analysis of the results of the study reveals differences in the system of values in the professional sphere among Russian and Kazakhs teachers depending on the length of their teaching experience.

Key words: value orientations, professional development, ethno-cultural specific features.

Н.К. Акименко, соискатель БГПУ, ст. преп. каф. педагогики и психологии Казахского гуманитарно-юридического инновационного университета, г. Семей, E-mail: natalia5a2010@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПЕДАГОГОВ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ

На примере педагогов общеобразовательных школ г. Семипалатинска (Республика Казахстан) даётся сравнительный анализ ценностно-смысловой сферы педагогов русских и педагогов казахов. В качестве диагностического инструментария были использованы методики: «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной с целью определения мотивационно-ценностной структуры личности и тест «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева. Анализ результатов исследования выявил различия в системе ценностей в профессиональной сфере у педагогов (русских и казахов) в зависимости от длительности педагогического стажа.

Ключевые слова: ценностные ориентации, профессиональное развитие, этнокультурные особенности.

Реальная практика отношений между представителями различных этнических общностей в Казахстане требует всестороннего исследования и объяснения ряда феноменов и закономерностей, которые являются следствием межнационального взаимодействия и влияния на него психологии его субъектов. Основу педагогического корпуса в Казахстане составляют педагоги русские и педагоги казахи, по этой причине изучение теоретических и практических аспектов проявления этнокультурных особенностей является актуальным в настоящее время.

Этнокультурные особенности проявляются в определенной динамике, формируются под воздействием социально-экономи-

ческих, исторических условий жизни конкретных этнических общностей. Как отмечает Б.К. Жумагалиева [1], одни и те же свойства когнитивной сферы у представителей разных народов имеют свои особенности, проявляющиеся в стилевых характеристиках мыслительной деятельности и как следствие формирования определённой картины мира. Существует зависимость между культурой и особенностями мышления, исторически присущими конкретному народу.

Согласно М.Н. Фроловской [2], при всей уникальности каждого конкретного педагога и неповторимости его профессионального «почерка» есть существенное общее между ними. Этим

общим для всех педагогов является присущий каждому уникальный и неповторимый его профессиональный образ мира, который представляет собой целостное отношение педагога к себе, педагогическому процессу, другим его участникам и включает ценностно-смысловые составляющие. Ценностно-смысловая сфера личности достаточно подробно разработана А.Н. Леонтьевым, А.В. Серым, С.В. Яницким.

Д.А. Леонтьев, [3] исследуя структуру смысловой сферы личности, выделил шесть её составляющих: личностные ценности, личностные смыслы, смысловая установка, мотив, смысловой конструкт, смысловая диспозиция. Эти элементы функционально различны и относятся к трём уровням организации ценностно-смысловой сферы личности. К высшему уровню относятся ценности, которые являются «неизменными и устойчивыми в масштабе жизни субъекта, источником смыслообразования, автономными по отношению к конкретной ситуации взаимодействия субъекта с миром». Ценности являются «ядерным» компонентом, образующим основание для построения целостной личности и её образа мира. Именно ценности составляют то содержание, по поводу которого осуществляется взаимодействие и коммуникация в процессе воспитания и обучения (во всех возможных формах и проявлениях).

А.В. Серый, М.С. Яницкий [4] отмечают, что ценностные ориентации, образующие ядро образа мира личности, трансформируются при изменении социальной действительности, окружающей личность (кризисные ситуации), что приводит к неустойчивости образа мира в целом.

Ценностные ориентации являются смыслообразующими мотивами в структуре ментальности личности, обладая личностным смыслом, они побуждают, направляют и регулируют деятельность и поведение.

Нами было проведено исследование, в котором приняли участие 150 педагогов школ г. Семипалатинска, из них 77 респондентов казахской национальности и 73 респондента русской национальности.

Для исследования ценностно-смысловых составляющих образа мира нами были использованы методики: 1) «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной. 2) Тест «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева.

При помощи Т-критерия Стьюдента были найдены этнические различия педагогов казахской и русской национальности. Основным различием в двух выборках педагогов является преобладание локуса контроля ($p=0,029$).

У русских педагогов более выражен интернальный локус контроля, преобладают ожидания, что они смогут проконтролировать и повлиять на достижение цели. Педагогам-казахам более свойственно не воспринимать связь между своими действиями и значимыми событиями, которые они рассматривают как результат случая или действия других людей.

В ходе исследования были найдены достоверные различия в ценностно-смысловой сфере педагогов 2-х групп. Так основные различия проявляются в приоритете ценности развития себя в профессиональной сфере ($p=0,025$). Было выявлено, что ценность развития себя в профессиональной сфере выше развития у русских педагогов. Можно предположить, что для казахов педагогов менее ценна идея индивидуального ресурса профессионального роста.

Дальнейшей задачей исследования стало сравнение педагогов русских и педагогов казахов с разным стажем работы с целью нахождения специфики профессионального становления и различия ценностно-смысловых составляющих в профессиональной деятельности педагогов.

Для этого педагоги были разделены на группы по стажу профессиональной деятельности на три подгруппы:

- 1) до 5 лет – 40 человек (21 русской национальности и 19 педагогов казахской национальности);
- 2) от 6 до 10 лет – 55 респондентов (28 русских и 27 казахов);
- 3) более 10 лет – 55 педагогов (31 русской национальности и 24 – казахской).

На каждом этапе профессиональной деятельности при помощи Т-критерия Стьюдента были найдены статистически достоверные различия. Было выявлено, что у педагогов со стажем

0-5 лет духовная удовлетворённость $p=0,034$, у казахских педагогов со стажем 0-5 лет духовная удовлетворённость выше, чем у русских педагогов.

Скорее всего, данное отличие свидетельствует о том, что для педагогов казахов со стажем до 5 лет характерна направленность на процесс, желание делать то, что интересно и что приносит внутреннее удовлетворение, а для русских педагогов со стажем до 5 лет характерна направленность на результат, поиск результатов деятельности.

Далее были выявлены достоверные различия педагогов казахов и русских педагогов со стажем 5-10 лет. Получены различия в ценности развития себя в профессиональной сфере педагогов со стажем 5-10 лет ($p=0,012$). Так ценность развития себя в профессиональной сфере выше у русских педагогов.

При этом получены достоверные различия в ценности развития себя в сфере обучения и образования педагогов со стажем 5-10 лет ($p=0,05$). Так, ценность развития себя в сфере обучения и образования у русских педагогов выше.

Данные подтверждают выше выявленную тенденцию, что для русских педагогов характерно среди педагогических ценностей возможность самореализации, развития в профессиональной деятельности.

Также были выявлены достоверные различия педагогов казахов и русских со стажем более 10 лет по показателю наличие цели жизни ($p=0,005$). Данный параметр выше выражен у русских педагогов со стажем более 10 лет.

Данные отображают, что для русских педагогов более характерно наличие долгосрочных целей в будущем, мотивационных установок в будущее, которые придают осмысленность, направленность и временную перспективу. Педагогам-казахам более характерно жить ближней жизненной перспективой, настоящим.

Выявлены достоверные различия в оценке результативности жизни и удовлетворённости самореализацией педагогов со стажем более 10 лет ($p=0,008$).

Ощущение результативности в жизни и удовлетворённости самореализацией выше выражено у русских педагогов со стажем более 10 лет. Можно предположить, что русские педагоги оценивают свой жизненный путь как продуктивный, ощущают осмысленность жизненного пути, в то время как у педагогов казахов удовлетворённость самореализацией выражена ниже. Это можно связать с выше выявленными особенностями ценностной сферы и целевой направленности педагогов двух групп.

Полученные данные подтверждаются достоверными различиями в общем показателе осмысленности жизни педагогов со стажем более 10 лет ($p=0,008$).

Общая осмысленность жизни выше у русских педагогов, что дополняет выше выявленные различия, констатирующие характерные для русских педагогов осмысленности жизненного пути.

Если сравнивать ценностную сферу педагогов со стажем более 10 лет, то получены достоверные различия в ценности собственного престижа в сфере профессиональной жизни ($p=0,025$).

Ценность собственного престижа в профессиональной сфере выше у педагогов казахов со стажем более 10 лет. Для педагогов казахов со стажем более 10 лет приоритетными являются ценности, раскрывающие профессиональный статус педагогов, престиж, при этом на других этапах профессионального развития данные ценности не являлись приоритетными (как и ценность профессионального развития). Исходя из различий в ценностной сфере педагогов с меньшим стажем, можно сделать вывод, что для русских педагогов изначально именно ценность профессионального развития является детерминирующим фактором развития их личности, определяющим направленность их профессионального развития, в то время как для педагогов-казахов данная ценность изначально не является приоритетной, а с увеличением стажа работы как приоритет выделяется ценность собственного престижа.

Сравнительный анализ ценностно-смысловой сферы педагогов-казахов и педагогов-русских позволил выявить следующие отличия: у педагогов-казахов преобладают общечеловеческие духовно-нравственные ценности, а у педагогов-русских выражено доминирование ценностей саморазвития, что обусловлено когнитивным осознанием действительности через знания, познание мира, собственный опыт, т.е. ментальность личности.

Библиографический список

1. Жумагалиева Б.К. *Этнокультурные особенности когнитивного стиля и картины мира личности с различной полушарной асимметрией: На материалах изучения казахов и русских*: Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2002.

2. Фроловская М.Н. *Становление профессионального образа мира педагога*: Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Новокузнецк, 2011.
3. Леонтьев Д.А. *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. Москва: Смысл, 2007.
4. Яницкий М.С., Серый А.В. *Диагностика уровня развития ценностно-смысловой сферы личности*: учебное пособие. Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2010.
5. Ладзина Н.А. *Влияние национальной психологии на взаимодействие и поведение людей в организации (На материалах изучения казахов и русских в Республике Казахстан)*: Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 2002.
6. Ореп А.А. Направленность и ценностно-смысловая сфера личности как условия ее самореализации в процессе профессионального становления. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Сер. 3: Педагогика и психология. 2011: 2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/napravlennost-i-tsennostno-smyslovaya-sfera-lichnosti-kak-usloviya-ee-samorealizatsii-v-protsesse-professionalnogo-stanovleniya>

References

1. Zhumagalieva B.K. *Etnokul'turnye osobennosti kognitivnogo stilya i kartiny mira lichnosti s razlichnoj polusharnoj asimmetriey: Na materialah izucheniya kazahov i russkih*: Dissertatsiya ... kandidata psichologicheskikh nauk. Moskva, 2002.
2. Frolovskaya M.N. *Stanovlenie professional'nogo obraza mira pedagoga*: Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Novokuzneck, 2011.
3. Leont'ev D.A. *Psichologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti*. Moskva: Smysl, 2007.
4. Yanickij M.S., Seryj A.V. *Diagnostika urovnya razvitiya cennostno-smyslovoj sfery lichnosti*: uchebnoe posobie. Novokuzneck: MAOU DPO IPK, 2010.
5. Ladzina N.A. *Vliyanie nacional'noj psichologii na vzaimodejstvie i povedenie lyudej v organizatsii (Na materialah izucheniya kazahov i russkih v Respublike Kazahstan)*: Dissertatsiya ... doktora psichologicheskikh nauk. Moskva, 2002.
6. Orepl A.A. *Napravlennost' i cennostno-smyslovaya sfera lichnosti kak usloviya ee samorealizatsii v protsesse professional'nogo stanovleniya*. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Ser. 3: Pedagogika i psichologiya. 2011: 2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/napravlennost-i-tsennostno-smyslovaya-sfera-lichnosti-kak-usloviya-ee-samorealizatsii-v-protsesse-professionalnogo-stanovleniya>

Статья поступила в редакцию 30.03.18

УДК 159

Gunina D.A., postgraduate, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: gunina@volsu.ru

“ECOLOGICAL” AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON IN PRESENTATIONS OF YOUTH AND GIRLS. The article describes a new approach to the study of personality. The article reveals a problem of theoretical understanding and practical study of the “ecology” of the individual. An understanding of the contents of “environmental friendliness” as a special psychological phenomenon reflecting the harmony or balance of the internal environment of a person, ensuring its adequate self-image and self-relation, is offered. The results of empirical research have shown that the concept of “environmental friendliness” in modern boys and girls carries positive semantic load. The associations that carry the positive semantic load are greater than the associations that carry the negative semantic load.

Key words: I-concept, ecology, ecological.

Д.А. Гунина, аспирант ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград,
E-mail: gunina@volsu.ru

«ЭКОЛОГИЧНОСТЬ» КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Статья описывает новый подход к исследованию личности. В статье раскрывается проблема теоретического понимания и практического исследования «экологичности» личности. Предложено понимание содержания «экологичности» как особого психологического феномена, отражающего гармоничность или равновесие внутренней среды человека, обеспечивающее его адекватное представление о себе и отношение к себе. Результаты эмпирического исследования показали, что понятие «экологичность» у современных юношей и девушек несёт позитивную смысловую нагрузку. Ассоциаций, несущих позитивную смысловую нагрузку больше, чем ассоциаций, несущих негативную смысловую нагрузку.

Ключевые слова: Я-концепция, экологичный, экологический.

Глобализация инновационных процессов во всём мире затрагивает вопрос о психологической безопасности и сохранении психического здоровья личности. Жизнедеятельность личности определяется системой «Человек-среда». Нестабильность среды (изменение социально-экономической и политической обстановки в обществе, информационный поток, кризис семейных ценностей) приводит к разрушению качественного соотношения системы «Человек – Среда» [1]. Изменяется самосознание личности: деструктивные мысли и негативные эмоции порождают деструктивное поведение. Эколого-нравственная проблема встаёт сегодня как проблема сохранения психологического здоровья личности, адекватного восприятия себя, включающая качественное отражение окружающей действительности. Это возможно благодаря формированию «экологичной Я-концепции» личности, перехода с антропоцентрического к экоцентрическому типу взаимодействия [2; 3].

Данная проблема носит междисциплинарный характер, в частности изучается в рамках экологической психологии (Г.Д. Грачев, С.Д. Дерябо, Е.А. Климов, Н.Н. Моисеев, В.И. Павлов, В.А. Ясвин и др.).

В настоящее время нет однозначного понимания сущности «экологичной Я-концепции» как психологического феномена. Однако изучение данного феномена имеет широкое практиче-

ское значение [4]. Следует термин «экологичность» разграничивать с термином «экологическое», поскольку они несут разную смысловую нагрузку. Произведя теоретический анализ значений данных терминов, мы можем предположить, что «экологичность», в психологическом понимании, – это гармоничность или равновесие внутренней среды человека, обеспечивающее его адекватное представление о себе и отношение к себе; «экологический» ориентированный на внешнее взаимодействие человека и среды, предполагающий сохранение внешней среды и бережное отношение к среде обитания [5].

Цель исследования – выявить представления об экологичности у современных юношей и девушек; разработать методологический комплекс полномасштабного исследования «экологичной Я-концепции» личности.

Выборку исследования составили 60 юношей и девушек (18 – 20 лет), обучающиеся в высшем учебном заведении по направлению «психология», «социальная работа», «реклама и связи с общественностью».

Нами использовались опросные методы исследования, проведён ассоциативный эксперимент. Испытуемым предлагалось ответить на ряд вопросов:

1. С чем у Вас ассоциируется термин «экологичность» / «неэкологичность»?

2. С чем у Вас ассоциируется термин «экологичная ситуация» / «неэкологичная ситуация»?

3. С чем у Вас ассоциируется термин «экологичное поведение» / «неэкологичное поведение»?

4. С чем у Вас ассоциируется термин «экологичное мышление» / «неэкологичное мышление»?

5. С чем у Вас ассоциируется термин «экологичная личность» / «неэкологичная личность»?

Выбор ассоциаций осуществляется по частоте встречаемости (от 2 и более раз), что составило 291 ассоциацию. Из них 89 ассоциаций – оценка понятия, 36 ассоциаций – оценка состояния, 63 ассоциаций посвящены индивидуально-психологическим качествам личности, 50 ассоциаций посвящены поведенческим особенностям личности, 53 ассоциации – стиль мышления личности.

Выявлено, что понятие экологичность у современных юношей и девушек несёт позитивную смысловую нагрузку (чистота, естественность (36%), польза (18%), рациональное (14%),

жизнелюбие (9%)). Понятие неэкологичность несёт негативную смысловую нагрузку (грязь (55%), апатия (17%), вред (13%)). При этом ассоциаций, несущих позитивную смысловую нагрузку больше (63%), чем ассоциаций, несущих негативную смысловую нагрузку (37%).

Выяснилось, что понятия экологичность, неэкологичность имеют как частные, так и общие компоненты. По мнению респондентов понятия экологичность, неэкологичность включают компоненты, относящиеся к внешней окружающей среде (чистота (36%), взаимосвязь с окружающим миром (2%), грязь (55%) и др.) и к внутренней среде личности, а в частности, имеющие отношение к психическим явлениям личности: психическим свойствам (развитие способности – 7%), состояниям (апатия – 17%), процессам (рациональность – 14%). Результаты отражаются в таблице 1.

Анализ сформированных понятий позволяет говорить о достаточно устойчивом представлении об экологичности / неэкологичности современных юношей и девушек.

Таблица 1

Компоненты «экологичности / неэкологичности» личности в представлениях юношей и девушек, %

Группы ассоциаций	Ассоциативный ряд
Оценка понятия «экологичность»	Чистота, естественность (36 %), польза (18 %), жизнелюбие (9 %); развитые способности (7 %), безвредность (4 %), рациональность (14 %), здоровая система (5 %), хорошее поведение (2 %), взаимосвязь с окружающим миром (2 %)
Оценка понятия «неэкологичность»	Грязь (55 %); апатия (17 %); состояние (12 %); вред (12 %); хаос (6 %); плохое поведение (3 %); отсутствие здоровья (3 %), отсутствие взаимосвязи с окружающим миром (3 %), нерациональное поведение (3 %)
Оценка «экологичности» как состояния	Счастье (15%)
Оценка «неэкологичности» как состояния	Депрессия (8%), стресс (4%)
Индивидуально-психологические качества «экологичной» личности	Чистоплотный, аккуратный (15 %); заботливый (15 %); защитник (8 %); здравомыслящий (8 %); рациональный, конструктивные мысли, математичный человек (7 %); пунктуальный, ответственный (5 %); чистые мысли (5 %); общительный (5 %); поддержка (5 %); образованный (5%); любящий (5 %); целостность (5 %); эмпатия (5 %); внутренняя гармония (3 %) хорошее отношение (3 %); порядочность (3 %); производитель (3 %); толерантность (3 %); честный (3 %)
Индивидуально-психологические качества «неэкологичной» личности	Незаботливый (21 %); неаккуратный, нечистоплотный (17 %); вредитель (12 %); лживый (8 %); отсутствие поддержки (4 %); замкнутый (3 %)

Таблица 2

Компоненты «экологичной Я-концепции» личности в представлениях юношей и девушек, %

Группы ассоциаций	Ассоциативный ряд
«Экологичное мышление»	Правильное, чётко структурированное мышление (29%); созидательное (21%); охрана (11%); здоровое (7%); разумное (7%); сознательное сохранение, отбрасывание ненужного (7%); легкие, светлые (4%); компетентное (4%), воссоздающее, новое (4%); добросовестное (4%).
«Неэкологичное мышление»	Неправильное (пошлые мысли), сквернословие (36%); тяжёлые, обременяющие мысли (12%); безответственное (12%); асоциальное (8%); регрессивное (8%); сознательное разрушение (8%); недобросовестное (4%); вредное, (4%); потребительское мышление (4%); неразумное (4%).
«Экологичное поведение»	Рациональное, обдуманное, (22%); аккуратное, комфортное (14%); правильное, порядок (14%); приносящее пользу (7%); соблюдение правил (7%); безвредное (4%); забота (4%); контролирующее (4%). ответственное (4 %); помогающее (4 %); правомерное поведение (4 %); примерное (4 %); создающее (4 %); соответствие нормам (4 %); тактичное, вежливое (4 %)
«Неэкологичное поведение»	Наносит вред (17 %); отсутствие тактичности, воспитанности, уважения (17 %); девиантное поведение, хамство (17 %); нерациональное поведение (9 %); несоответствие нормам (9%); безответственность (9 %); нарушение правил (8 %); неправильное (5 %); неправомерное поведение (5 %); потребительское отношение (5 %); деструктивное поведение (5 %); беззаботное (5 %).
Аффективные проявления «экологичности»	Радость (33 %)
Аффективные проявления «неэкологичности»	Конфликт (5 %), страх (3 %)

Появляется необходимость изучения «экологичной Я-концепции» личности в целом – её когнитивные, поведенческие и аффективные проявления, что отражается в таблице 2.

По мнению респондентов «экологичное мышление» ассоциируется с правильным, чётко структурированным мышлением (29%), созидательным (21%), ориентированным на охрану (11%) и сохранение здоровья (7%), что обеспечивает психологическую безопасность личности в условиях глобализации. «Экологичное поведение» рассматривается как рациональное, обдуманное (22%), аккуратное, комфортное (14%), правильное (14%), приносящее пользу (7%), безвредное (4%). В качестве аффективных проявлений «экологичности» можно выделить радость (33%).

Можно предположить, что «экологичное мышление» личности порождает «экологичное поведение» личности, что предполагает качественное и конструктивное взаимодействие.

На основе вышеизложенного материала мы можем предложить рабочее понимание содержания «экологичной Я-концепции» как особого психологического феномена, отражающего

качественно другой уровень «Я-концепции» личности, ориентированного на гармоничность или равновесие внутренней среды человека, обеспечивающее его адекватное представление о себе и отношение к себе. «Я-концепция» может включать две составляющие: знание о себе и отношение к себе. «Экологичная Я-концепция» предполагает знание о себе как адекватное отражение реальных свойств, качеств и способностей личности. Знание о себе формируются на основе адекватного позитивного самоотношения, основу которого составляет адекватная самооценка.

Таким образом, теоретическая значимость эмпирического исследования выражается в анализе эколого-психологической проблемы развития Я-концепции личности; разработке рабочего определения «экологичная Я-концепция» личности, рассмотрены составляющие данного понятия в виде «экологичного мышления», «экологичного поведения» и аффективных проявлений «экологичности». Практическая значимость эмпирического исследования позволяет создать программу оказания психологической помощи личности.

Библиографический список

1. Климов Е.А. О среде обитания человека глазами психолога. 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы, 12-14 апреля, Москва: Экспосцентр РОСС, 2000: 167 – 169.
2. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология. *Социальная психология и общество*. 2013; 3: 13 – 28.
3. Дерябо С.Д. *Экологическая психология: диагностика экологического сознания*. Москва: МПСИ, 1999.
4. Суворова О.В., Черемисова И.В., Мамонова Е.Б. Привязанность к матери как фактор Я-концепции подростка. *Вестник Минского университета*. 2016; 2: 36.
5. Раева Д.А., Черемисова И.В. «Экологичный образ-я» личности: теоретическое понимание и практическое исследование. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4: 209 – 211.

References

1. Klimov E.A. O srede obitaniya cheloveka glazami psihologa. 2-aya Rossijskaya konferenciya po `ekologicheskoy psihologii. Materialy, 12-14 aprelya, Moskva: `Ekopsicentr ROSS, 2000: 167 – 169.
2. Panov V.I. `Ekopsihologicheskie vzaimodejstviya: vidy i tipologiya. *Social'naya psihologiya i obschestvo*. 2013; 3: 13 – 28.
3. Deryabo S.D. *Ekologicheskaya psihologiya: diagnostika `ekologicheskogo soznaniya*. Moskva: MPSI, 1999.
4. Suvorova O.V., Cheremisova I.V., Mamonova E.B. Privyazannost' k materi kak faktor Ya-koncepcii podrostka. *Vestnik Minskogo universiteta*. 2016; 2: 36.
5. Raeva D.A., Cheremisova I.V. `Ekologichnyj obraz-ya» lichnosti: teoreticheskoe ponimanie i prakticheskoe issledovanie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4: 209 – 211.

Статья поступила в редакцию 28.03.18

УДК 159.923.2.

Kovalchuk N.N., teacher, Department of Psychology, Transdnestrian State University (Tiraspol, Transnistria),
E-mail: natali_kov.g@mail.ru

Staver T.G., teacher, Department of Psychology, Transdnestrian State University (Tiraspol, Transnistria),
E-mail: tina-12812@mail.ru

IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCY APPROACH IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION (THEORETICAL ASPECT). The article deals with the formation and specifics of the introduction of the competence approach into modern higher education. The work focuses on training a successful, flexible, competitive professional, capable of effective professional activity in both standard and non-standard conditions. The main definitions of the key theoretical constructs of this approach are analyzed: competence as readiness for the use of your acquired knowledge, skills and experience and competence as a set of personal qualities of a pupil, determined by his experience in particular socially and personally meaningful sphere. The main types of competences are described, structural components of competence are examined, and an overview of studies on the formation of competencies in the system of higher professional education is given.

Key words: competence approach, competence, higher education.

Н.Н. Ковальчук, преп. каф. психологии, Приднестровский Государственный Университет, г. Тирасполь,
E-mail: natali_kov.g@mail.ru

Т.Г. Ставер, преп. каф. психологии, Приднестровский Государственный Университет, г. Тирасполь,
E-mail: tina-12812@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье рассматриваются становление и особенности реализации компетентностного подхода в современном высшем образовании, ориентированном на подготовку успешного, гибкого, конкурентоспособного профессионала, готового/способного к эффективной профессиональной деятельности как в стандартных, так и в нестандартных условиях. Анализируются основные определения ключевых теоретических конструктов данного подхода: «компетенция» и «компетентность». Описываются основные виды компетенций и компетентностей, рассматриваются структурные компоненты компетентности, приводится обзор исследований формирования компетенций в системе высшего профессионального образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, высшее образование.

Концептуальной основой модернизации и обновления современной системы образования России, активно разрабатываемой последние несколько десятилетий, является компетентностный подход, ориентированный на подготовку гибкого, конкурентоспособного, динамичного, инициативного специалиста. Компетентностный подход призван разрешить противоречие между уровнем подготовки специалиста в той или иной области и требованиями современного работодателя и рынка труда в целом. Изменение основной парадигмы образования неизбежно ведёт к смене методологических основ образования, разработке и внедрению новых методов, образовательных технологий, организации учебно-воспитательного процесса. На смену так называемой «знаниевой» парадигме, ориентированной на усвоение студентами системы знаний, умений и навыков (ЗУНов) в той или иной профессиональной области, пришло компетентностно-ориентированное образование, основной целью которого становится овладение различными компетенциями. Как отмечает Е.Н. Борисенко, «необходимость внедрения компетентностного подхода в высшее профессиональное образование определяется: во-первых, тенденция социально-экономического развития России и новыми вызовами образованию как важнейшему фактору экономического роста и стабилизации социальной жизни; во-вторых, необходимостью научного образования и адекватной технологической инструментировки процесса организации профессионального образования в соответствии с международными соглашениями в этой области; в-третьих, стратегическими задачами реализации приоритетов национальной образовательной политики» [1].

Компетентностный подход, согласно точке зрения О.Е. Лебедева, может быть определён как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [2]. В качестве приоритетной цели образования выступает формирование общекультурных и профессиональных компетенций, а среди результатов особое значение придаётся самоопределению, развитию индивидуальности и самоактуализации. При этом цели и результаты образования рассматриваются как нормы, определяющие его качество, а результаты выступают как некие признаки готовности выпускника к выполнению той или иной профессиональной деятельности.

В становлении компетентностного подхода И.А. Зимней условно выделяются несколько этапов. На первом этапе в научный аппарат вводятся понятия «компетенция» и «компетентность», делаются попытки их разведения. На втором этапе данные понятия активно используются в лингвистике, менеджменте, общении при анализе профессионализма специалиста. Третий этап в становлении компетентностного подхода связан с разработкой и уточнением содержания понятий «ключевые компетенции», «компетентность», «профессиональная компетентность», выделением различных видов компетенций/компетентностей, их структурных компонентов.

Основными образовательными конструктами, которыми, наряду с традиционными знаниями, умениями и навыками, оперирует компетентностный подход, являются компетенции и компетентности. Ни одно из этих понятий на сегодняшний день не имеет однозначной трактовки, более того отметим, что до сих пор наблюдается смешение данных понятий: от их синонимичного использования до взаимного замещения. Э.Ф. Зеер на основе анализа зарубежных исследований говорит еще об одном образовательном конструкте – ключевой квалификации – понятии, научно обоснованном учёными Европейского Союза в 80-х годах прошлого столетия и представляющем собой метапрофессиональные конструкты широкого радиуса использования, включающие базовые компетентности, ключевые компетенции и метапрофессиональные качества [3].

На сегодняшний день опубликовано значительное количество работ, авторы которых дают определение понятиям «компетенция» и «компетентность» (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, Г.Э. Белицкая, В.Н. Куница, В.И. Байденко, О.Н. Олейникова, В.Д. Шадриков, Е.И. Атюгузова и др.). Рассмотрим некоторые из них. В словаре С.И. Ожегова, а также в словаре иностранных слов компетенция рассматривается как круг вопросов, в которых кто-нибудь обладает познаниями, опытом, хорошо осведомлен [4, 5]. Е.И. Атюгузова определяет «компетенцию» как «готовность использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы и опыт деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» [6]. Созвучным предложенному является обоб-

щённый вариант определений, согласно которому компетенция – это основанная на имеющихся у человека знаниях и навыках и подкреплённая его опытом способность/готовность действовать в стандартных и нестандартных ситуациях (образовательных, профессиональных, бытовых и т. п.) [1]. А.В. Хуторской компетенцию определяет как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов им необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним [7]. Также рассматривают компетенцию И.К. Дракина и Е.В. Шмакова [8]. Таким образом, в содержание понятия «компетенция» может входить: круг вопросов, в которых человек обладает познаниями, осведомлённостью; опыт использования знаний, умений в деятельности; способность/готовность действовать в определённых условиях; некоторая программа, образ действий, модель поведения, в которой используются усвоенные знания, умения и навыки в соответствии с определённой деятельностью с целью достижения её результатов.

Компетенции могут быть реализованы только в деятельности. Чем шире спектр применения компетенции, тем более универсальной она является. В литературе можно встретить следующие виды компетенций: профессиональные (профессионально ориентированные), общие (ключевые, базовые, универсальные, надпрофессиональные компетенции), академические компетенции, предметные и надпредметные компетенции и др. Среди всего многообразия разновидностей компетенций особо выделяются так называемые ключевые компетенции, позволяющие обеспечить универсальность специалиста и представляющие собой «наиболее общие способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества» [9]. Совет Европы определил пять ключевых компетенций. Которые должны быть развиты у европейской молодёжи: политические и социальные компетенции; межкультурные компетенции; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества, а также способность учиться на протяжении жизни как основа непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни [10].

Среди ключевых компетенций А.В. Хуторской рассматривает ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые компетенции, а также компетенции личностного самосовершенствования. Г.А. Сергеев выделяет четыре ключевые компетенции: информационную, коммуникативную, ролевую, самосовершенствования [11].

Актуальность и необходимость формирования ключевых компетенций у студентов вузов рассматривается рядом авторов: общекультурных компетенций – Е.А. Конопацкой (2015), Е.А. Буденковой (2017), коммуникативных компетенций – Н.А. Лукьяновой (2011), исследовательских компетенций – О.В. Фединой (2011), информационно-коммуникационных – Н.Г. Сабитовой (2012), социально-личностных – Е.М. Сартаковой (2019), Сун Лэй (2013), личностных – Ю.Ю. Устькачинцевой (2014) и др. Несомненно, развитие ключевых компетенций позволяет человеку более гибко осваивать действительность, адаптироваться к стремительно меняющимся условиям жизни, требованиям профессии. Тем не менее, при подготовке студентов – будущих специалистов в той или иной области – основные усилия педагогов должны быть направлены на формирование профессиональных компетенций, что реализуется при изучении профессионально ориентированных дисциплин, а также при прохождении студентами соответствующих видов практики.

Среди разновидностей профессиональных компетенций, формируемых в системе высшего и среднего профессионального образования, встречаются здоровьесберегающие (А.И. Кардашевский, 2001), математические (С.А. Севастьянова, 2006), инженерно-графические (А.Б. Пузанкова, 2012), базовые экологические (Е.Г. Гуреева, 2009), практико-ориентированные (Н.П. Канина, 2016), профессионально-творческие (Е.В. Вострокнутов, 2015) и иные компетенции.

Не менее дискуссионным является вопрос определения понятия «компетентность». Ряд авторов связывают его с личностными качествами человека. Так, А.В. Хуторской даёт такое понимание: «Компетентность – это совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, на-

выков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определённой социально и личностно значимой сфере» [12]. Т. е., с одной стороны, компетентность основывается на опыте деятельности личности в заданной сфере, с другой – всегда «лично окрашена качествами конкретного ученика» [12].

Как опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека компетентность рассматривает И.А. Зимняя, акцентируя внимание на том, что опыт этот основывается на знаниях, а также интеллектуально и личностно обусловлен [10].

Ю.Г. Татур рассматривает компетентность как «качество человека, завершившего образование определённой ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом её социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны» [13]. Таким образом, в данном определении подчёркивается интегративный характер компетентности, а также её потенциальность.

Компетентность может рассматриваться как обладание компетенцией. А.В. Хуторской указывает, что компетентность – это владение учеником соответствующей компетенцией. И.А. Зимняя соотносит компетенции с психологическими новообразованиями, которые проявляются затем в компетентностях человека. О.А. Коряковцева и соавторы определяют профессиональные компетенции как «готовность и способность работника на основе

сознательно усвоенных знаний, умений, приобретённого опыта, всех своих внутренних ресурсов самостоятельно анализировать и практически решать значимые профессиональные проблемы» [14]. Авторы говорят о том, что для каждого направления и профиля подготовки студентов определяется свой набор главных, ведущих компетенций, согласно которому формируется целостный образ профиля компетентности специалиста. Условно это можно выразить в виде формулы: $ПК = K_1, K_2, K_3, K_4 \dots K_n$, где K – профессиональная компетенция специалиста. В этой связи и профессиональную подготовку специалиста необходимо рассматривать, прежде всего, как процесс целенаправленного формирования его профессиональных компетенций [14].

Таким образом, компетентностный подход акцентирует внимание на деятельностном характере образования, при котором учебный процесс ориентирован на практический результат. Реформирование системы высшего образования, переход на новые образовательные стандарты, основанные на внедрении компетентностного подхода, сопряжены с рядом трудностей теоретико-методологического характера. Тем не менее, анализ публикаций показывает, что система компетентностно-ориентированного высшего профессионального образования обеспечивает достижение нового качества образования, что ведёт к успешному функционированию человека и в профессиональной сфере, и в других сферах жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Борисенко Е.Н. Компетентностный подход – ведущая идея модернизации высшего образования в России. *Сибирский педагогический журнал*. 2008; 8: 57 – 67.
2. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004; 5: 3.
3. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. *Образование и наука*. 2004; 3: 42 – 53.
4. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1990.
5. *Словарь иностранных слов*. Москва: Русский язык, 1983.
6. Атюгузова Е.И. *Формирование базовых компетенций студентов технического профиля*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тольятти, 2011.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003; 2: 58 – 64.
8. Дракина И.К. Компетенции. *Новые ценности образования. Тезаурус*. 2005; 5: 62 – 63.
9. Иванов Д.А. *Компетентности и компетентностный подход в современном образовании*. Москва: Чистые пруды, 2007.
10. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003; 5: 34 – 42.
11. Сергеев Г.А. *Компетентность и компетенции в образовании*. Владимир: Издательство Владимирского гос. ун-та, 2010.
12. Хуторской А.В. *Методика личностного ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя*. Москва: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
13. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004; 3: 20 – 26.
14. Коряковцева О.А. *Актуальные вопросы перехода российской высшей школы на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения: учебно-методическое пособие*. Ярославль, 2010.

References

1. Borisenko E.N. Kompetentnostnyj podhod – veduschaya ideya modernizacii vysshego obrazovaniya v Rossii. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; 8: 57 – 67.
2. Lebedev O.E. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii. *Shkol'nye tehnologii*. 2004; 5: 3.
3. Zeer E.F. Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod. *Obrazovanie i nauka*. 2004; 3: 42 – 53.
4. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
5. *Slovar' inostrannyh slov*. Moskva: Russkij yazyk, 1983.
6. Atlyaguzova E.I. *Formirovanie bazovyh kompetencij studentov tehničeskogo profilya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tol'yatti, 2011.
7. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; 2: 58 – 64.
8. Drakina I.K. Kompetencii. *Novye cennosti obrazovaniya. Tezaurus*. 2005; 5: 62 – 63.
9. Ivanov D.A. *Kompetentnosti i kompetentnostnyj podhod v sovremenno obrazovanii*. Moskva: Chistye prudy, 2007.
10. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; 5: 34 – 42.
11. Sergeev G.A. *Kompetentnost' i kompetencii v obrazovanii*. Vladimir: Izdatel'stvo Vladimirskogo gos. un-ta, 2010.
12. Hutorskoj A.V. *Metodika lichnostnogo orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vseh po-raznomu?: Posobie dlya uchitelya*. Moskva: Izdatel'stvo VLADOS-PRESS, 2005.
13. Tatur Yu.G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialista. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2004; 3: 20 – 26.
14. Koryakovceva O.A. *Aktual'nye voprosy perehoda rossijskoj vysshej shkoly na Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty tret'ego pokoleniya: uchebno-metodicheskoe posobie*. Yaroslavl', 2010.

Статья поступила в редакцию 23.02.18

УДК 316.47

Litvinova N.Yu., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University of A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: Litvinovanu77@mail.ru

COPING WITH DIFFICULT SITUATIONS OF LIFE: GOAL-SETTING, REFLECTION, CREATIVITY. In human life, periodically there are situations and events relating to family relations, health, education, profession in which the "usual" models and strategies of behavior cease to be effective. In search of coping mechanisms in such situations, such determinants as: locus of control, optimism, resilience, cognitive styles were investigated. The proposed work attempts to highlight the importance of personal coping resources in difficult situations of life (on the example of family relations), namely reflection, goal-setting, creativity. To this idea, we were inspired by studies that consider coping behavior as a life-giving gift of the individual, as a constructive, transformative force that initiates the focus on the world and himself. We considered the implementation of our ideas on the example of the study of relations in married

couples expecting a child. The program of psychological support with the use of corrective exercises reflective, creative, goal-setting orientation was effective.

By creativity we understood individual psychological peculiarities manifested in: formation of the predominant positive connotation of situations and events; development of the functional analysis of cause – and – effect relations; creativity of emotional expression; creativity in social and psychological communications.

Under the reflexive process refers to the control of rational and irrational beliefs.

Goal-setting was understood as a model of the desired result or future, "the first step to the realization of the modeling process unfolding in time".

Key words: *coulduse behavior, personal resources, reflection, goal-setting, creativity.*

Н.Ю. Литвинова, канд. психол. наук, доц. Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: Litvinovanu77@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНЫМИ СИТУАЦИЯМИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ, РЕФЛЕКСИЯ, КРЕАТИВНОСТЬ

В жизни человека периодически возникают ситуации и события, касающиеся семейных отношений, здоровья, образования, профессии в которых «привычные» модели и стратегии поведения перестают быть эффективными. В поисках механизмов совладания в подобных ситуациях исследовались такие детерминанты как: локус контроля, оптимизм, жизнестойкость, когнитивные стили. В предлагаемой работе предпринята попытка выделить значимость личностных ресурсов совладания в трудных ситуациях жизнедеятельности (на примере семейных отношений), а именно рефлексии, целеполагания, креативности. К этой идее нас вдохновили исследования, которые рассматривают совладающее поведение, как жизнотворческое дарование личности, как конструктивную, преобразующую силу, инициирующую направленность на мир и самого себя. Мы рассмотрели реализацию наших идей на примере исследования отношений в супружеских парах, ожидающих ребёнка. Программа психологического сопровождения с применением корректирующих упражнений рефлексивной, креативной, целеполагающей направленности оказалась эффективной. Под креативностью мы понимали индивидуально – психологические особенности, проявляющиеся в формировании преимущественной позитивной коннотации ситуаций и событий; освоении функционального анализа причинно – следственных отношений; творчестве эмоционального самовыражения; творчестве в социально – психологических коммуникациях. Под рефлексивным процессом понимался контроль рациональных и иррациональных убеждений. Под целеполаганием понималась модель желаемого результата или будущего, «первый шаг к осознанию процесса моделирования, разворачивающегося во времени».

Ключевые слова: *совладающее поведение, личностные ресурсы, рефлексия, целеполагание, креативность.*

Умение человека совладать (копинг) с трудными ситуациями жизнедеятельности является важным критерием адаптивного социального поведения. Актуальность заявленной проблемы обусловлена периодичностью возникновения ситуаций и событий в жизни человека, касающихся семейных отношений, здоровья, образования, профессии в которых «привычные» модели и стратегии поведения перестают быть эффективными. В фокусе исследования совладающего поведения находятся рефлексивные, креативные и целеполагающие ресурсы человека, за счет которых он справляется с проблемой [1; 2; 3].

Проблема совладающего поведения в зарубежной психологии рассматривается с 60-х годов 20 века. Теоретической основой западных исследований являются представления о природе механизмов психологической защиты, стрессов, когнитивных стратегиях.

Зарубежные исследователи выделяют следующие способы совладающего поведения: решение проблем; социальная поддержка; эскапизм [4].

В отечественной психологии данная проблема исследуется с начала 90-х годов прошлого столетия. Предметом исследований выступают трудные ситуации и события жизнедеятельности в семейной системе, образовании в возрастном аспекте, а также в профессиональных группах, клинической практике.

В отечественной психологии исследования отправляются от субъективно – деятельностной теории и все авторы признают осмысленный, осознанный характер совладающего процесса (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, Е.А. Сергиенко, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, Л.А. Китаев-Смык, Е.В. Либина, А.В. Либин и др.)

Эмпирические результаты исследований совладающего поведения наиболее репрезентативны в медицинской психологии, психологии труда и инженерной психологии, в клинической психологии (В.А. Абабков, И.А. Горьковая, Н.А. Русина, Н.И. Сирота, В.М. Ялтонский, В.А. Бодров, Л.Г. Дикая, Л.А. Китаев-Смык, Ю.В. Постылякова, Н.А. Сирота, В.А. Ташлыков. и др.).

Результаты современных отечественных исследований совладающего поведения указывают на следующие его особенности [5; 6; 7].

1. Содержанием анализа процесса совладания выступают характеристики поведения субъекта в трудной ситуации: черты характера, специфические особенности деятельности, сформиро-

ванность личностно – регуляторных свойств, следование социальным нормам.

2. Эффект совладания обеспечивается через посредство формирования альтернативной (осознанной) модели поведения, подразумевающей создание новой ситуации, т. е. – адаптивной ситуации (нивелирующей напряжение) или её принятие (если не возможно её изменить).

3. Главным отличительным признаком совладающего поведения является наличие жизнеспособного психологического ресурса: позитивное отношение к жизнедеятельности, планирование, программирование, моделирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность и др.

4. В разные периоды жизни человек выбирает разные «совладающие опоры» (субъективные и адекватные или зависимые и неадекватные).

5. Параметры совладания динамичны и зависят от субъективного переживания сложности ситуации, либо от преобразования личностных свойств в ситуации.

К настоящему времени не выявлен единый универсальный механизм совладающего поведения с широким спектром трудных ситуаций и событий. В психологии ведется дискуссия о детерминантах процесса совладания. Многие отечественные психологи сходятся во мнении о взаимосвязи между субъективным восприятием события и возможностями личности (психологическим ресурсом). Иначе говоря, совладающее поведение активно исследуется в направлении поиска личностных детерминант этого процесса. В частности, исследовались такие детерминанты как: локус контроля, оптимизм, жизнестойкость, когнитивные стили, социокультурные факторы; личностные и индивидуально-психологические качества; принадлежность к определенной культуре; типы межличностных отношений.

В предлагаемой работе предпринята попытка выделить значимость личностных ресурсов совладания в трудных ситуациях жизнедеятельности (на примере исследования семейных отношений), а именно рефлексии, целеполагания, креативности [8].

К этой идее нас вдохновили исследования Л.И. Анцыферовой, которая рассматривает совладающее поведение, или копинг, как жизнотворческое дарование личности, а также труды К.А. Абульхановой, где отмечается конструктивная, преобразующая сила совладания, инициирующая направленность на мир и самого себя [9; 10].

Человек при столкновении с трудной ситуацией, осознанно использует множество альтернатив. Мы разделяем точку зрения о том, что совладающее поведение связано прежде всего с целеполаганием, прогнозированием, моделированием, оценкой результатов, творческим преобразованием трудной (проблемной) ситуации.

Мы предлагаем рассмотреть реализацию наших идей на примере исследования отношений в супружеских парах, ожидающих ребёнка.

Мы отталкиваемся от предпосылки о том, что содержание целевых, рефлексивных и креативных ресурсов гармоничных семейно-брачных отношений с точки зрения личных параметров определяют несколько основных элементов:

- эмоциональная сторона супружеских отношений, степень привязанности;
- сходство их представлений, видений себя, партнера, социального мира в целом;
- сходство предпочитаемых каждым из партнеров моделей общения, поведенческие особенности;
- сексуальная и, шире, психофизиологическая совместимость партнеров;
- общий культурный уровень, степень психической и социальной зрелости партнеров, совпадение систем ценностей супругов.

Особенно большую значимость в семейно-брачных отношениях имеют ценностная и психофизиологическая совместимость людей. Все остальные виды совместимости или несовместимости подтверждены динамическим изменением и достаточно легко изменяются в процессе взаимной адаптации членов семьи или в ходе психотерапии. Ценностная и психофизиологическая несовместимость не поддается или с большим трудом поддается коррекции.

Наиболее удачны браки тех людей, которые ценят в своем партнере надежность, верность, любовь к семье и твердый характер. В «идеальном браке» супруги чаще всего обладают такими чертами личности, как выдержанность, трудолюбие, заботливость, самоотверженность и гибкость поведения.

Эмпирической базой исследования стала женская консультация при роддоме № 2 г. Владимира.

В исследовании приняли участие 18 супружеских пар: беременные женщины в возрасте от 18 до 32 лет со сроком от 6 до 20 недель и их супруги.

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: опросник удовлетворенности браком (В.В. Столин, Г.П. Бутенко, Т.Л. Романова); опросник «Шкала любви и симпатии» (З. Рубин, модификация Л.Я. Гозмана и Ю.Е. Алешиной); опросник «Понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность» (ПЭА) (А.Н. Волкова, модификация В.И. Слепковой); методика «Тест отношений беременной» (ТОБ(б)) (И.В. Добряков); опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН) (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников).

В ходе исследования особенностей эмоциональных отношений в супружеских парах и психоэмоционального состояния женщин в период ожидания ребенка были получены следующие результаты:

Средний групповой результат удовлетворенности браком у супружеских пар ($n=36$) составил $31,5 \pm 4,5$ (29–32 баллов – категория **скорее благополучные**), т. е. в группе испытуемых преобладали категории **скорее благополучных семей (60%)** и **40% переходных и неблагополучных семей**. После проведения психологического сопровождения супружеских пар с применением корректирующих упражнений рефлексивной, креативной, целеполагающей направленности средний групповой результат удовлетворенности браком составил $37,3 \pm 2,8$ (33–38 баллов – категория благополучные), что указывает на преобладание в группе испытуемых категории **благополучных семей (100%)** ($t_{эмп.} = 3,72 > t_{кр.} = 2,7$; $p < 0,01$; $n=18$).

Средний групповой результат по шкале «Любовь» у супружеских пар ($n=36$) составлял $20,8 \pm 5,1$ и по шкале «Симпатия» составлял $20,9 \pm 3,7$ ($\min = 7$ баллов, $\max = 28$ баллов). Таким образом, у **56% супружеских пар наблюдался средний уровень любви** ($18,6 \pm 1,6$) и у 44% уровень любви выше среднего ($23,1 \pm 3,2$); у 44,5% супружеских пар наблюдался средний уровень симпатии ($19,2 \pm 2,4$) и у 55,5% супружеских пар уровень симпатии выше среднего ($22,6 \pm 2,8$).

После проведения психологического сопровождения супружеских пар с применением корректирующих упражнений

рефлексивной, креативной, целеполагающей направленности средний групповой результат по шкале «Любовь» составил $23,7 \pm 1,4$ и по шкале «Симпатия» составил $22,4 \pm 1,1$ ($\min = 7$ баллов, $\max = 28$ баллов), что указывает на высокий уровень любви (100%) ($t_{эмп.} = 1,30 < t_{кр.} = 2,02$; $p < 0,05$; $n=18$) и симпатии (100%) ($t_{эмп.} = 0,42 < t_{кр.} = 2,02$; $p < 0,05$; $n=18$) у супружеских пар.

Средний групповой результат по шкале «Понимание» у супружеских пар ($n=36$) составлял $18,7 \pm 3,2$ ($\max = 30$ баллов), по шкале «Эмоциональное притяжение» составлял $18,2 \pm 2,9$ ($\max = 30$ баллов) и по шкале «Авторитетность» составлял $17,9 \pm 4$ ($\max = 30$ баллов), что явилось показателем того, что у супругов, ожидающих ребенка, в отношениях на среднем уровне были сформированы понимание, эмоциональное притяжение и авторитетность. Уровень понимания у 33,3% супружеских пар наблюдался значительно выше среднего; у 27,7% супружеских пар уровень эмоционального притяжения и авторитетности также наблюдался значительно выше среднего. У остальных 66,7% супружеских пар уровень понимания – средний и ниже среднего; у 72,3% супружеских пар уровень эмоционального притяжения и авторитетности наблюдались средние и ниже среднего, что явилось показателем к дальнейшему психологическому сопровождению данных испытуемых – супружеских пар.

После проведения психологического сопровождения супружеских пар с применением корректирующих упражнений рефлексивной, креативной, целеполагающей направленности средний групповой результат по шкале «Понимание» составил $27,2 \pm 1,2$ ($\max = 30$ баллов), по шкале «Эмоциональное притяжение» составил $27,9 \pm 1$ ($\max = 30$ баллов) и по шкале «Авторитетность» составил $25,7 \pm 0,8$ ($\max = 30$ баллов), что указывает на наличие в группе испытуемых высокого уровня понимания (100%) ($t_{эмп.} = 2,94 > t_{кр.} = 2,70$; $p < 0,01$; $n=18$), эмоционального притяжения (100%) ($t_{эмп.} = 3,56 > t_{кр.} = 2,70$; $p < 0,01$; $n=18$) и авторитетности (100%) ($t_{эмп.} = 3,64 > t_{кр.} = 2,70$; $p < 0,01$; $n=18$).

По результатам исследования типа психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД) у беременных женщин ($n=18$) средний групповой результат по показателю «Оптимальный тип ПКГД» составил $3,8 \pm 2,8$, по показателю «Гипогестогонический тип ПКГД» составил $5,4 \pm 2,9$, по показателю «Эйфорический тип ПКГД» составил $2,3 \pm 2,7$, по показателю «Тревожный тип ПКГД» составил $7,1 \pm 3,6$ и по показателю «Депрессивный тип ПКГД» средний групповой результат составил $0,05 \pm 0,2$ ($\min = 1$ балл, $\max = 7-9$ баллов). Таким образом, 28% испытуемых мы отнесли к оптимальному типу переживания беременности ($7,4 \pm 0,9$), остальные 72% мы отнесли к «группе риска». В неё были включены женщины, имеющие тревожный тип ПКГД: 66,1% ($7,5 \pm 1,4$) беременных женщин, гипогестогонический тип ПКГД: 33,3% ($7,4 \pm 1,8$) женщин, эйфорический тип ПКГД: 22,2% ($7 \pm 0,6$) беременных женщин и депрессивный тип ПКГД: 5,5% ($1 \pm 0,2$) беременных женщин ($\min = 1$ балл, $\max = 7-9$ баллов).

После проведения программы психологического сопровождения супружеских пар с применением корректирующих упражнений рефлексивной, креативной, целеполагающей направленности в период ожидания ребенка средний групповой результат по показателю «Оптимальный тип ПКГД» у беременных женщин стал составлять $7,3 \pm 0,8$, по показателю «Гипогестогонический тип ПКГД» составляет $0,5 \pm 1,1$, по показателю «Эйфорический тип ПКГД» составляет $0,3 \pm 0,4$ и по показателю «Тревожный тип ПКГД» составляет $0,2 \pm 0,6$. Таким образом, все женщины (100%) стали относиться к оптимальному типу переживания беременности ($7,3 \pm 0,8$) ($t_{эмп.} = 4,39 > t_{кр.} = 2,70$; $p < 0,01$; $n=9$).

В ходе исследования самочувствия, активности и настроения у беременных женщин ($n=18$) средние значения по всем шкалам находились в пределах статистической нормы (4 балла): средний групповой результат по шкале «Самочувствие» составлял $4 \pm 0,7$, по шкале «Активность» составлял $4,05 \pm 0,6$ и по шкале «Настроение» средний групповой результат составлял $4,1 \pm 0,8$. У 40% беременных женщин наблюдались низкие оценки по шкале «Самочувствие» ($3,3 \pm 0,5$); у 50% беременных женщин низкие оценки по шкале «Активность» ($3,6 \pm 0,2$) и у 55,5% беременных женщин наблюдались низкие оценки по шкале «Настроение» ($3,6 \pm 0,2$). Таким образом, психоэмоциональное состояние женщин нельзя было оценить как благоприятное, т. к. оценки, свидетельствующие о благоприятном состоянии, находились в диапазоне от 5, 0 до 5,5 баллов.

После проведения программы психологического сопровождения супружеских пар с применением корректирующих упражнений рефлексивной, креативной, целеполагающей

направленности в период ожидания ребенка средний групповой результат по шкале «Самочувствие» у беременных женщин стал составлять $5,7 \pm 0,2$, по шкале «Активность» составляет $5,5 \pm 0,3$ и по шкале «Настроение» средний групповой результат составляет $5,6 \pm 0,2$. Таким образом, у 100% женщин после проведения психологического сопровождения психоэмоциональное состояние можно оценить как благоприятное ($5,0 - 5,5$ баллов – оценки, свидетельствующие о благоприятном состоянии).

Таким образом, программа психологического сопровождения с применением корректирующих упражнений рефлексированной, креативной, целеполагающей направленности оказалась эффективной.

Под креативностью мы понимали индивидуально-психологические особенности, проявляющиеся в:

1) формировании преимущественной позитивной коннотации ситуаций и событий;

2) освоении функционального анализа причинно – следственных отношений;

3) творчестве эмоционального самовыражения;

4) творчестве в социально-психологических коммуникациях.

Под рефлексивным процессом понимался контроль рациональных и иррациональных убеждений.

Рациональные убеждения – оценочные суждения личностной значимости, которые проявляются в форме предпочтения (желания, потребности, симпатии и антипатии). Рациональные убеждения обеспечивают преобладание позитивных психоэмо-

циональных состояний и приближают человека к тому, что он хочет [11].

В отличие от рациональных иррациональные убеждения формируют негативные психоэмоциональные состояния (депрессия, тревожность, вина, гнев) и неэффективны для конкретной ситуации действия (уход, откладывание, алкоголизм, злоупотребление лекарствами и др.). Характерной чертой иррациональных убеждений является абсолютность («должен», «следует», «обязан»).

Под целеполаганием понималась – модель желаемого результата или будущего, «первый шаг к осознанию процесса моделирования, разворачивающегося во времени». Сначала появляется опредмеченная потребность, т. е. осознанный мотив – желание совершить что-либо, разрабатывается предстоящий план, четко определяется, последовательность действий. За целеполаганием следует этап воплощения в действительность замысла. Целеполагание определяет вектор действия (начальная фаза управления), способствует генерированию решений, классификации целей (ближайших и перспективных) в процессе решения проблем.

В заключении хотелось бы отметить, что дальнейшее исследование и изучение удивительной способности человека к совладанию с трудными ситуациями и событиями в широком контексте жизнедеятельности через посредство активизации психологических ресурсов креативности, цели и рефлексии заслуживает внимания [12; 13; 14; 15; 17].

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности. *Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности*: избранные психологические труды. Москва. Воронеж: НПО «Модэк», 1999.
2. Абульханова-Славская К.А. Рубинштейновская категория субъекта и её различные методологические значения. *Проблема субъекта в психологической науке*. Ответственный редактор А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. Москва: Академический проект, 2000: 13 – 26.
3. Абульханова-Славская К.А. *Стратегии жизни*. Москва: Мысль, 1991.
4. Малкина-Пых И.Г. *Психосоматика*. Москва: Эксмо, 2009.
5. Крюкова Т.Л. *Психология совладающего поведения в различные периоды жизни*: монография. Кострома: Издательство КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011.
6. Крюкова Т.Л. Основные подходы к изучению совладающего поведения в зарубежной и отечественной психологии. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2004; 4: 58 – 68.
7. Крюкова Т.Л. *Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними*: монография. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапорова, Е.В. Куфтык. Санкт-Петербург: Речь, 2005.
8. Литвинова Н.Ю. *Психология совладающего поведения человека в современном мире*. Владимир: ВлГУ, 2015.
9. Абульханова-Славская К.А., Березина Т.Н. *Время личности и время жизни*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2001.
10. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*. 1994; Т. 15; № 1: 3 – 18.
11. Гулина М. *Терапевтическая и консультативная психология*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
12. Литвинова Н.Ю. *Психологические мероприятия предупреждения гипертонии и сахарного диабета*. Educacja – Technika – Informatyka. – Rzeszow, 2013: 42 – 45.
13. Литвинова Н. Ю. Формирование смысла и стрессоустойчивости в вузе. *Educacja – Technika – Informatyka. – Rzeszow*. 2012: 42 – 45.
14. Литвинова Н.Ю. К вопросу о гуманитаризации образования. *Technika a vzdelavanie*. 2014: 43 – 45.
15. Литвинова Н.Ю. Практические аспекты психологического сопровождения профессиональной компетентности студентов. *Technika a vzdelavanie*. 2013: 60 – 62.
16. Литвинова Н.Ю. Психологическое сопровождение социально-психологических дезадаптаций ресурсами рефлексии, креативности, целеполагания. *Актуальные проблемы альтернативной и социальной педагогики, клинической психологии, психиатрии: традиции и перспективы междисциплинарного взаимодействия*: материалы науч.-практ. конф. Владимир: Издательство ВлГУ, 2011: 134 – 143.
17. Зобков А.В. А.С. Турчин. *Саморегуляция учебной деятельности*. Владимир – Иваново, 2013.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Psihologiya i soznanie lichnosti. *Problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noj lichnosti*: izbrannyye psihologicheskie trudy. Moskva. Voronezh: NPO «Mod'ek», 1999.
2. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Rubinshtejnovskaya kategoriya sub'ekta i ee razlichnye metodologicheskie znacheniya. *Problema sub'ekta v psihologicheskoy nauke*. Otvetstvennyj redaktor A.V. Brushlinskij, M.I. Volovikova, V.N. Druzhinin. Moskva: Akademicheskij projekt, 2000: 13 – 26.
3. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategii zhizni*. Moskva: Mysl', 1991.
4. Malkina-Pyh I.G. *Psihosomatika*. Moskva: 'Eksmo, 2009.
5. Kryukova T.L. *Psihologiya sovladayushchego povedeniya v razlichnye periody zhizni*: monografiya. Kostroma: Izdatel'stvo KGU im. N.A. Nekrasova, 2011.
6. Kryukova T.L. Osnovnye podhody k izucheniyu sovladayushchego povedeniya v zarubezhnoj i otechestvennoj psihologii. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2004; 4: 58 – 68.
7. Kryukova T.L. *Psihologiya sem'i: zhiznennye trudnosti i sovladanie s nimi*: monografiya. T.L. Kryukova, M.V. Saporovskaya, E.V. Kuftyak. Sankt-Peterburg: Rech', 2005.
8. Litvinova N.Yu. *Psihologiya sovladayushchego povedeniya cheloveka v sovremennom mire*. Vladimir: VIGU, 2015.
9. Abul'hanova-Slavskaya K.A., Berезина T.N. *Vremya lichnosti i vremya zhizni*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2001.
10. Ancyferova L.I. Lichnost' v trudnyh zhiznennyh usloviyah: pereosmyslivanie, preobrazovanie zhiznennyh situacij i psihologicheskaya zaschita. *Psihologicheskij zhurnal*. 1994; T. 15; № 1: 3 – 18.
11. Gulina M. *Terapevticheskaya i konsul'tativnaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
12. Litvinova N.Yu. *Psihologicheskie meropriyatiya preduprezhdeniya gipertonii i saharnogo diabeta*. Educacja – Technika – Informatyka. – Rzeszow, 2013: 42 – 45.
13. Litvinova N. Yu. Formirovanie smysla i stressoustojchivosti v vuze. *Educacja – Technika – Informatyka. – Rzeszow*. 2012: 42 – 45.
14. Litvinova N.Yu. K voprosu o humanitarizacii obrazovaniya. *Technika a vzdelavanie*. 2014: 43 – 45.
15. Litvinova N.Yu. Prakticheskie aspekty psihologicheskogo so-provozhdeniya professional'noj kompetentnosti studentov. *Technika a vzdelavanie*. 2013: 60 – 62.

16. Litvinova N.Yu. Psihologicheskoe soprovozhdenie social'no-psiologicheskikh dezadaptacij resursami refleksii, kreativnosti, celepolaganiya. *Aktual'nye problemy al'ternativnoj i social'noj pedagogiki, klinicheskoy psihologii, psichiatrii: tradicii i perspektivy mezhdisciplinarnogo vzaimodejstviya*: materialy nauch.-prakt. konf. Vladimir: Izdatel'stvo VIGU, 2011: 134 – 143.
17. Zobkov A.V. A.S. Turchin. *Samoreguljaciya uchebnoj deyatel'nosti*. Vladimir – Ivanovo, 2013.

Статья поступила в редакцию 31.03.18

УДК 159

Medvedeva N.I., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Stavropol Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: nigstav@mail.ru

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN BY PARENTS DURING THEIR PREPARATION FOR STATE EXAMS. The article substantiates the importance of psychological support of high school students in the period of preparation for state exams, the creation of conditions that contribute to their emotional stability. The main condition for the success of passing Uniform State Exams is rational and correct individual training strategy, the selection of effective and useful techniques that allow getting the highest results for the exams. The parents of the students also need to learn how to behave in the examination period. For the parents, it is important to understand that constant reminding the children how the state exams are difficult does not motivate the children, on the contrary they create emotional barriers, which children when facing them often choose to stop.

Key words: emotional stress, psychological support, psychological preparation for passing exams.

Н.И. Медведева, д-р психол. наук, проф. ГОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: nigstav@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЯМИ РЕБЁНКА В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ

В статье обосновывается значимость психологической поддержки старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ, создание условий, способствующих их эмоциональной стабильности. Основным условием успешности сдачи Единого Государственного Экзамена является рациональная и правильная индивидуальная стратегия подготовки старшеклассника, подбор эффективных и полезных приёмов, позволяющих реально получить наилучшие результаты на экзаменах. При этом родителей учащихся так же необходимо подготовить как вести себя в экзаменационную пору. Родителям важно понимать, что постоянные напоминания о сложности ЕГЭ не повышают мотивацию ребёнка, наоборот, создают эмоциональные барьеры, перед которыми выпускник начинает пасовать.

Ключевые слова: эмоциональный стресс, психологическая поддержка, психологическая подготовка к сдаче ЕГЭ.

Выпускные экзамены являются важнейшим событием в жизни человека, это целая эпоха, определяющая будущее. Видимо именно такое отношение к ЕГЭ формирует у выпускников и их родителей неоднозначное чувство, повышает субъективную значимость, и, соответственно, уровень тревоги. Кроме того, ЕГЭ – это сразу два экзамена: выпускной и вступительный, что повышает эмоциональную значимость и нагрузку на всю семью будущего абитуриента. В такой ответственный период старшеклассники, несмотря на желание казаться взрослыми, как никогда нуждаются в помощи и поддержке со стороны родителей.

На сегодняшний день стали актуальными исследования затруднений в обучении и подготовке к сдаче единого государственного экзамена, что может приводить к развитию эмоционального стресса, ухудшению психического здоровья старшеклассников [1]. Ряд исследований затрагивает проблему психологической готовности к единому государственному экзамену, включая сформированность психических функций, познавательных процессов, личностных особенностей, стрессоустойчивости, которые обеспечат успешность выпускника при сдаче единого государственного экзамена [1, с. 95]. В связи с этим актуальна проблема анализа стрессогенности обстоятельств проведения ЕГЭ, возможности психологической подготовки к стрессовой жизненной ситуации. Анализируя факторы, способствующие эмоциональному стрессу старшеклассников, следует выделить несоответствие знаний и навыков учащихся предъявляемым требованиям; низкую познавательную активность, учебную мотивацию; неадекватное отношение педагогов к процедуре ЕГЭ, пренебрежение индивидуально-психологическими особенностями школьников. Стрессогенным фактором является сам процесс подготовки и сдачи единого государственного экзамена. Рядом авторов отмечено отрицательное воздействие ЕГЭ на эмоциональное и функциональное состояние школьников, что влияет на протекание познавательных функций, работу мозга, результатом является ригидность мышления и памяти [1; 2].

В процессе подготовки к сдаче единого государственного экзамена школьники испытывают негативные эмоциональные переживания, тревогу, нервно-психическое напряжение, хроническую усталость, ухудшение соматического состояния, снижение познавательной активности, продуктивности учебной деятельности. В отличие от традиционного экзамена, на ЕГЭ

старшекласснику не предлагается перечень тем и вопросов, от него требуют знания всего учебного материала. Это вызывает чрезмерное волнение у выпускников. Порой их пугает большой объём материала, появляется чувство страха дефицита времени, мешает неумение распланировать и рационально распределить учебный материал, определить ежедневную нагрузку. Некоторые родители считают, что их детям для перестраховки нужно сдать как можно большее количество предметов, чтобы повысить шансы выбрать лучший вуз. Сразу следует предостеречь, чрезмерная нагрузка на выпускника и «распыление» его сил практически всегда приводит к снижению результата на ЕГЭ. Сама процедура Единого Государственного Экзамена вызывает психологические трудности у ряда старшеклассников. Подростки со слабым типом нервной системы не могут в течение всего экзамена поддержать требуемый уровень работоспособности, тревожные старшеклассники испытывают повышенный уровень напряжения в условиях ограничения времени. В зависимости от доминирования типа сенсорной системы восприятия, подростки с разной степенью реагируют на визуальные и аудиальные задания: некоторые склонны к восприятию информации на слух, эту задачу усложняет визуальная форма заданий. Родителям необходимо учесть индивидуальные особенности своих детей, при возможности проконсультироваться с соответствующими специалистами.

Основным условием успешности сдачи Единого Государственного Экзамена является рациональная и правильная индивидуальная стратегия подготовки старшеклассника, подбор эффективных и полезных приёмов и способов, позволяющих реально получить наилучшие результаты на экзаменах. С этой целью выпускник должен осознать свои сильные и слабые стороны, оценить свой опыт принятия решений, понимать свой стиль учебной деятельности, максимально использовать ресурс долговременной смысловой памяти, опереться на собственные возможности мышления, оценить работоспособность. Тогда появится уверенность в своих силах и установка на высокие достижения и успех.

Несмотря на самостоятельность ребёнка в этот период, он как никогда нуждается в родительском внимании и поддержке, в помощи наиболее эффективно распорядиться временем и силами при подготовке к ЕГЭ. Старшекласснику необходимо сформировать

ровать психологическую готовность к ситуации сдачи жизненно важных экзаменов. Независимо от результата ЕГЭ, ребёнок постигает важнейшую в жизни науку – не сдаваться в трудной ситуации, а провалившись – вдохнуть полной грудью и идти дальше. Именно родители в основном внушают уверенность ребёнка в успех, или, наоборот, увеличивают тревожность и предчувствие провала.

Опрос родителей выпускников показал, что они имеют смутные представления о ЕГЭ. Недостаток информации только увеличивают их тревогу, которую они передают своим детям. Одной из задач образовательной организации является расширение знаний родителей о сущности и процедуре Единого государственного экзамена. Отмечено, что в практике некоторых общеобразовательных школ родители знакомят с конкретными заданиями, что позволяет реально родителям оценить ситуацию, снижает их тревогу, что помогает поддержать ребёнка в сложный период. Самых родителей необходимо подготовить, как вести себя в экзаменационную пору, создавать оптимально комфортные условия для подготовки ребёнка, а главное не создавать препятствий, не запугивать, напоминать о сложности и ответственности. Постоянные напоминания о сложности ЕГЭ не повышают мотивацию их ребёнка, наоборот, создают эмоциональные барьеры, перед которыми выпускник начинает павать.

Нами было проведено анкетирование студентов первокурсников двух ставропольских вузов. Анализируя ответ на вопрос: сколько предметов сдавали на ЕГЭ и кто посоветовал в выборе предметов, мы выявили, что практически 44 % выбор сделали самостоятельно, остальные прислушались к мнению окружающих – родителей, учителей. По три предмета сдавали 10 %, 4 предмета – 36 %, 5 предметов – 34 %, 6 – 20 %. Стало очевидно, что в подготовке учеников к экзамену именно родители во многом ориентируют на выбор предмета. Свой выбор они объясняют элементарной подстраховкой, расчётом на то, что в этом случае они смогут подать документы на разные специальности в разные ВУЗы. Но не учитывается главное: чем больше экзаменов, тем больше нагрузка и меньше времени для подготовки к каждому из них. Результатом явились низкие баллы за каждый сданный экзамен и, соответственно, низкие шансы поступления в ВУЗ на бюджет.

Нами была отмечена основная причина создавшейся ситуации – отсутствие профориентационной работы и сознательного выбора будущей профессии. Понятно, что это один из сложнейших вопросов в жизни каждого человека. Многие взрослые не могут определиться с профессией, что уж говорить о детях! Этот непростой выбор легче сделать тем, у кого есть цель в жизни. Среди школьников таких очень мало – по результатам нашего опроса их оказалось всего лишь 5%. Остальные не знают, чего

хотят, тянут с выбором, теряют время. Встал вопрос – зачем более 60 % детей истязали себя таким количеством экзаменов? На это дал ответ второй вопрос анкеты: когда точно был определён вуз, выбрана специальность? 40 % указали конец весны, май-июнь, 40 % – июль, 20 % – весенние месяцы и ни одного не было ответа – год назад, или два года. Тогда встаёт проблема профориентации и мотивации профессии. На вопрос: прислушались ли дети к мнению родителей, – примерно 50% ответили утвердительно. В ответе на вопрос: В чём была помощь родителей при подготовке к ЕГЭ, только одна студентка написала, что мама садилась со мной и решала вместе со мной задания. Остальные указали: репетиторство (82%); советы (12%); моральная поддержка (46 %).

На вопрос анкеты: Что бы вы пожелали родителям сегодняшних одиннадцатиклассников, – были ответы: терпения, спокойствия (52 %); доверять своим детям (46 %); всегда поддерживать своего ребёнка, независимо от результата (60 %); входить в положение своего ребёнка и не дергать его (80 %); не показывать своего волнения, так как оно передаётся ребёнку (88%). На педагогическом форуме мы ознакомили родителей с ответами детей, что позволило им задуматься над проблемой оказания помощи своему ребёнку. Одной из волнующих проблем подготовки к ЕГЭ является проблема, сможет ли ребёнок подготовиться к ЕГЭ самостоятельно, или ему нужна помощь. Многими родителями старшеклассников это решается наймом репетиторов, записью на различные курсы по подготовке к ЕГЭ. Многие из этих курсов не приводят к необходимым результатам. Ошибки допускаются при выборе репетиторов. Родители приглашают работников ВУЗов, считая их лучшими репетиторами. Как правило, преподаватели вуза далеки от школьных программ, преподают по усложнённой вузовской программе, дают массу лишних знаний, которые на ЕГЭ не проверяются.

Но нам хотелось бы затронуть другую проблему, психологическую. Стоит ли создавать иллюзию, что репетитор чудесным образом подготовит любого школьника к успешной сдаче ЕГЭ? Получение и закрепление нужных знаний возможно при посещении факультативов, подготовке к олимпиаде, участии в школьных конференциях. Программа общеобразовательной школы по силам всем ребятам, а развивать надо волю и самодисциплину. Часто учащиеся, особенно при пробелах в знаниях, не могут заставить себя учиться, тогда репетитор будет полезен. Но если старшеклассник способен работать самостоятельно, то он может подготовиться успешно без помощи репетитора.

Но, в любом случае, влияние учителя, как на школьников, так и на их родителей, огромно. И во многом успешность сдачи ЕГЭ учащимися класса зависит от психологического настроя, который создаёт учитель.

Библиографический список

1. Асриян О.Б., Корнилова Д.С., Черемискина И.И. Отношение старшеклассников к итоговому государственному испытанию. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 1-1.
2. Кузнецова Л.Э., Косинова Д.С. Теоретический анализ проблемы психологической готовности старшеклассников к единому государственному экзамену как стрессовой жизненной ситуации. *Современная психология: материалы V Междуна. науч. конф.* (г. Казань, октябрь 2017 г.). Казань: Бук, 2017: 42 – 49.
3. Медведева Н.И., Боев И.В. Деструктивное воздействие стрессовых факторов социальной среды на психологическое здоровье человека. *Вестник Ставропольского государственного университета*. 2011; 6-2: 96 – 99.
4. Глушкова Н.И., Боев И.В. *Современная социальная среда и личностная изменчивость учителя (психодиагностика и психологическая помощь)*. Москва, 2003.
5. Медведева Н.И. Психологические аспекты влияния стиля реагирования учителя общеобразовательной школы на процесс педагогической деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 63; № 2: 281 – 282.

References

1. Asriyan O.B., Kornilova D.S., Cheremiskina I.I. Otnoshenie starsheklassnikov k itogovym gosudarstvennym ispytaniyam. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 1-1.
2. Kuznecova L. E., Kosinova D.S. Teoreticheskij analiz problemy psihologicheskoy gotovnosti starsheklassnikov k edinomu gosudarstvennomu `ekzameni kak stressovoy zhiznennoy situacii. *Sovremennaya psihologiya: materialy V Mezhdunar. nauch. konf.* (g. Kazan'), oktyabr' 2017 g.). Kazan': Buk, 2017: 42 – 49.
3. Medvedeva N.I., Boev I.V. Destrukivnoe vozdejstvie stressovyh faktorov social'noj sredy na psihologicheskoe zdorov'e cheloveka. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 6-2: 96 – 99.
4. Glushkova N.I., Boev I.V. *Sovremennaya social'naya sreda i lichnostnaya izmenchivost' uchitelya (psihodiagnostika i psihologicheskaya pomoshch')*. Moskva, 2003.
5. Medvedeva N.I. Psihologicheskie aspekty vliyaniya stilya reagirovaniya uchitelya obsheobrazovatel'noj shkoly na process pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; T. 63; № 2: 281 – 282.

Статья поступила в редакцию 23.03.18

УДК 159

Nishchitenko S.V., teaching assistant, Department of Practical and Special Psychology, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: nishchitenko@inbox.ru

VIRTUAL REALITY AS A SPECIAL KIND OF LIFE ACTIVITY FOR HIGH SCHOOL STUDENT. The article reveals the specifics of a system "man-virtual reality", defines the main characteristics of virtual communications, their impact on underage users. The article highlights the actual principles of psychological and pedagogical support of high school students participating in virtual communications. The author concludes that the pedagogic-psychological accompaniment of high school students in terms of virtual communication should include activities aimed at increasing the information security of the person. Teens need to know about segment capabilities, risks and threats, which abound in the virtual space, possess psychological resistance to the impacts of the Internet.

Key words: virtual communications, virtual reality, information technology, virtual societies.

С.В. Нищитенко, ассистент каф. практической и специальной психологии, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: nishchitenko@inbox.ru

ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК ОСОБЫЙ ВИД ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА

В статье раскрываются особенности системы «человек – виртуальная реальность», определяются базовые характеристики виртуальных коммуникаций, их влияние на несовершеннолетних пользователей. Статья освещает актуальные принципы психолого-педагогического сопровождения старшеклассников, участвующих в виртуальных коммуникациях. Автор делает вывод о том, что в программу психолого-педагогического сопровождения старшеклассников в условиях виртуальных коммуникаций необходимо включить мероприятия, направленные на повышение информационной безопасности личности. Подростку необходимо знать о криминогенном потенциале, возможных рисках и угрозах, которыми изобилует виртуальное пространство, обладать психологической устойчивостью к воздействиям сети интернет.

Ключевые слова: виртуальные коммуникации, виртуальная реальность, информационные технологии, виртуальные социумы.

Современный стремительный рост информационных технологий, массовое распространение сети интернет, её доступность и повсеместность увеличивают значимость виртуальной психологии, актуализируют экспериментальные исследования системы «человек – виртуальная реальность». Особую остроту приобретают методики, позволяющие изучить психологические характеристики человека в разнообразных виртуальных мирах и кибернетических пространствах, выявить стереотипы и установки людей относительно деятельности, в которой взаимодействие объектов опосредованно электронными носителями информации, а так же оценить эффективность образования и воспитания.

Виртуальная реальность (от латинского слова «virtus» означает «доблесть, необычное качество») появляется благодаря взаимодействию компьютерного устройства и человеческой психики и ограничивается лишь аппаратными возможностями компьютера и психическими возможностями человека.

В. Лившиц отмечает развитие новой парадигмы мышления, согласно которой мир очень многообразен и сложен, в отличие от ньютоновской идеи простоты. Актуальный парадигматический подход (виртуалистика) определяет виртуальную реальность как особый тип взаимодействия между разнородными объектами, а так же специфические отношения между ними – порожденности, интерактивности, активности и автономности [1].

Учёный выделяет психологическую виртуальную реальность, которая предполагает отражение в самообразе характера актуализации образа. Когда человек не находится в виртуальном режиме, то есть если образ актуализируется естественно, а деятельность протекает именно так, как она, по его мнению, должна протекать, такой вид функционирования виртуальной реальности носит название консуетал. Другой вид – виртуал – возникает, если мы сталкиваемся с необычным, экстраординарным, соответствующим экстраординарному характеру процесса актуализации образом. Кроме того в состав виртуала входят два типа событий: гратуал и ингратуал. При помощи первого мы характеризуем приятные и привлекательные события. Второй является противоположностью и применяется для описания неприятных, отталкивающих состояний. Необходимым компонентом виртуальной реальности является «ощущение присутствия» в виртуальном мире.

Термин «виртуальная реальность» необходимо рассматривать в двух основных направлениях (Н.А. Носов, 2000). Во-первых, как компьютерную модель, имитацию реального мира при помощи специальных очков, шлемов, устройств. Во вторых, как полноценную среду жизнедеятельности человека, основой которой являются нематериальные понятия – мысли, образы и информация, в ней принимаются и реализуются собственные решения, удовлетворяются потребности, создаются определённые

продукты деятельности и процесс общения трансформируется в виртуальные коммуникации [2].

Ключевыми характеристиками виртуальной коммуникации, согласно М.Б. Бергельсон, выступают опосредованность, дистантность, интерактивность, глобальный межкультурный характер, анонимность участников (в большинстве случаев), широкие возможности для конструирования личностной и социальной идентичности, отсутствие статусной иерархии, неопределённость и неразвитость социальных норм, маргинализация и карнаваллизация коммуникационных процессов [3]. Коммуникационные виртуальные технологии, которые К.Д. Жерген называет технологиями «социального насыщения», позволяют удовлетворить потребность в информации, обеспечивают общение на больших расстояниях, в реальном времени и с отсрочкой во времени, расширяют рамки социальных контактов за границы непосредственного социального окружения, выполняют саморепрезентативную функцию. Отношения больше не ограничиваются фактом физического присутствия, могут осуществляться на большом расстоянии и с высокой скоростью, стабильные семейные или дружеские сообщества постепенно исчезают, переносятся в виртуальное пространство. Учёный пишет о мультиплицировании «self», о его изменении в соответствии с изменившимися условиями среды и взаимоотношений, человек перестает выполнять функции, к которым он привык в обыденной жизни, начинает относиться к компьютеру, как к живому существу или же начинает отождествлять себя с компьютером. Происходит смещение граней между живым и неживым, между компьютером и материальным и духовным, между реальностью компьютера и истинной реальностью. Она позволяет развиваться субъективно приятным эмоциональным состояниям, искусственно меняя «настроение духа» [4].

Отечественные и зарубежные учёные (Kelly, Reid, Е.П. Берлинская, А.Е. Жичкина и др.) отмечают, что в виртуальных социумах людей как таковых нет, ситуация «человек в социуме» не возникает, скорее, появляются виртуальные образы, созданные реальными людьми. Анонимность и невидимость, обусловленные отсутствием визуального ряда в виртуальных коммуникациях, позволяют пользователю творить себе виртуальный образ согласно своим желаниям и возможностям [5; 6; 7].

М.В. Воропаев в своих работах указывает на то, что виртуальные коммуникации «растормаживают» многие запреты, которые ограничивают человека в повседневной жизни, создавая иллюзию анонимности. Кроме того, виртуальность размывает идентичность человека, усиливая диссоциативные силы, угрожающие целостности человеческой личности [8].

Учёный считает, что опыт человека в виртуальной реальности очень похож на тот опыт, который мы приобретаем в мире

собственной мечты, т. е. он сюрреалистичен, кроме того, сложен механизм взаимодействия человека и его аватаров, являющихся различными проявлениями одной и той же личности, отражая её подсознательные влечения и страхи. Физическое тело и его ощущения не играют решающей роли в виртуальной реальности. Чувство линейного прошлого, настоящего и будущего становится неясным. Практически все сегменты виртуальной реальности рассчитаны на постоянное стимулирование непроизвольного внимания: яркие баннеры, ссылки, анимация и т.п. Такие явления создают сильный «затаскивающий» эффект и тормозит механизмы произвольной (волевой) регуляции.

Обозначенные тенденции свидетельствуют о наличии многочисленных проблем, связанных с изменением, перемещением жизни подростков в виртуальную реальность. Важно отметить, что дети и подростки с раннего возраста уже являются пользователями виртуальной среды, активными участниками различных механизмов. Для них данная среда выступает в качестве социализирующей, естественной. Отсутствие технических устройств и самого интернета воспринимается как тяжелейшее лишение.

Процесс эффективного психолого-педагогического сопровождения подростков, участвующих в виртуальных коммуникациях мы предлагаем осуществлять на основе таких принципов работы, как принцип гуманизма – веры в возможности подростка, позитивного подхода; принцип реалистичности – учёта реальных возможностей подростка и ситуации; принцип системности – представление о подростке как о целостном, качественно своеобразном, динамично развивающемся субъекте. Необходим личностно-ориентированный подход к выбору конкретных технологий для работы, опора на ведущий вид деятельности, характерный для данной возрастной категории.

Кроме того, на уровне образовательного учреждения большое внимание необходимо уделить принципу профессиональной компетентности, постоянному повышению профессионализма психологов, социальных педагогов, а также учителей и других участников образовательно-воспитательного процесса. Приоритетными должны стать превентивность социальных проблем и сотрудничество с учреждениями и органами, занимающимися

вопросами охраны психического здоровья подрастающего поколения и его профилактики.

Ключевое значение имеет принцип стратегической целостности, определяющий единую стратегию профилактики для организаторов и активных участников профилактической деятельности на всех уровнях взаимодействия, включая основные направления, методологические подходы и конкретные мероприятия.

Принцип многоаспектности профилактики основан на понимании проблемы виртуальных коммуникаций подростков как сложного социально-психологического явления, что обуславливает комплексное применение социальных, психологических и личностно-ориентированных направлений и форм деятельности, направленной на профилактику поведенческих деструкций.

Принцип ситуационной адекватности превенции определяет соответствие содержания и организации профилактики существующей экономической и социальной ситуации. Психолого-педагогическое сопровождение должно иметь динамичный характер, обладать подвижностью и гибкостью связей между структурами и компонентами профилактической системы, предоставляющих возможность для её развития и совершенствования с учётом достигнутых результатов.

В программу психолого-педагогического сопровождения старшеклассников в условиях виртуальных коммуникаций необходимо включить мероприятия, направленные на повышение информационной безопасности личности. Подростку необходимо знать о криминогенном потенциале, возможных рисках и угрозах, которыми изобилует виртуальное пространство, обладать психологической устойчивостью к воздействиям сети интернет. Знание прав и обязанностей участника виртуального пространства позволит сделать виртуальные коммуникации безопасными для подростков, обеспечить психологически благоприятную среду жизнедеятельности.

Обозначенные принципы психолого-педагогического сопровождения старшеклассников, участвующих в виртуальных коммуникациях, направлены на создание условий для развития эффективного, психологически устойчивого, осведомлённого в возможных угрозах виртуального пользователя.

Библиографический список

1. Пронин М.А. *Виртуалистика в Институте человека РАН*. Москва, 2015.
2. Носов Н.А. *Виртуальная психология*. Москва, 2000.
3. Бергельсон М.Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации. *Вестник Московского университета*. 2002; 1: 56 – 57.
4. Gergen K.J. *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. N.Y., 1991.
5. Белинская Е.П. Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие. *Психологические исследования*. 2013; 30: 5 – 8.
6. Жичкина А.Е. *Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты*. Москва, 2004.
7. Петрова Н.Ф., Ермакова О.А. Исследование эмоционально-личностной сферы подростков с игровой зависимостью. *Университетская наука – региону: материалы II ежегодной научно-практической конференции преподавателей, студентов и молодых учёных Северо-Кавказского федерального университета* 2014: 87 – 91.
8. Ворopaев М.В. *Психология и педагогика виртуальных сред*. Ростов-на-Дону, 2007.

References

1. Pronin M.A. *Virtualistika v Institute cheloveka RAN*. Moskva, 2015.
2. Nosov N.A. *Virtual'naya psihologiya*. Moskva, 2000.
3. Berge'lyson M.B. Yazykovye aspekty virtual'noj kommunikacii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. 2002; 1: 56 – 57.
4. Gergen K.J. *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. N.Y., 1991.
5. Belinskaya E.P. Informatsionnaya socializatsiya podrostkov: opyt pol'zovaniya social'nymi setyami i psihologicheskoe blagopoluchie. *Psihologicheskie issledovaniya*. 2013; 30: 5 – 8.
6. Zhichkina A.E. *Sovremennye issledovaniya virtual'noj kommunikacii: problemy, gipotezy, rezul'taty*. Moskva, 2004.
7. Petrova N.F., Ermakova O.A. Issledovanie 'emotsional'no-lichnostnoj sfery podrostkov s igrovoj zavisimost'yu. *Universitetskaya nauka – regionu: materialy II ezhegodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii prepodavatelej, studentov i molodyh uchenyh Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta* 2014: 87 – 91.
8. Voropaev M.V. *Psihologiya i pedagogika virtual'nyh sred*. Rostov-na-Donu, 2007.

Статья поступила в редакцию 30.03.18

УДК 159.922

Akhverdova O.A., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Stavropol Medical University (Stavropol, Russia),
E-mail: axverdova61@mail.ru

Tarasyan N.A., Doctor of Sciences (Psychology), senior lecturer, Armavir Orthodox-Social Institute (Armavir, Russia),
E-mail: voloskova-vnn24@yandex.ru

Voloskova N.N., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Stavropol Medical University (Stavropol, Russia),
E-mail: voloskova-vnn24@yandex.ru

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE RESEARCH OF SPIRITUALITY AND SELF-CONSCIOUSNESS OF THE RUSSIAN YOUTH. The study of self-consciousness as a reflection of the state of spirituality in people and their activities is the ratio of variability and stability of self-consciousness in development that is common to every and each individual, the change of

an individual as a qualitatively peculiar system. Social factors and information technologies of modern culture, addressed to the consciousness and self-consciousness of the individual, can either contribute to the development of spirituality and self-consciousness, or subject to destruction of their own self-consciousness and spirituality. It is confirmed that there is a possibility of objective studying of variability of self-consciousness, the adequacy level of which can become a marker of the variability of spirituality and moral qualities of the personality in time and social circumstances enriching or impoverishing spiritual development of the person.

Key words: spirituality, young people, students, identity, diagnosis, information technology.

О.А. Ахвердова, д-р психол. наук, проф., Ставропольский государственный медицинский университет, г. Ставрополь, E-mail: axverdova61@mail.ru

Н.А. Тарасьян, д-р психол. наук, доц., Армавирский Православно-Социальный институт, г. Армавир, E-mail: voloskova-vnn24@yandex.ru

Н.Н. Волоскова, д-р психол. наук, проф., Ставропольский государственный медицинский университет, г. Ставрополь, E-mail: voloskova-vnn24@yandex.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ДУХОВНОСТИ И САМОСОЗНАНИЯ РОССИЙСКОГО ЮНОШЕСТВА

Изучение самосознания как отражение состояния духовности в людях и их деятельности – это общее для всех и отдельно для каждого индивида соотношение изменчивости и устойчивости самосознания в развитии, изменение индивида как качественно своеобразной системы. Социальные факторы и информационные технологии современной культуры, обращенные к сознанию и самосознанию личности, могут либо способствовать развитию духовности и самосознания, либо подвергать разрушению собственное самосознание и духовность. Подтверждено, что существует возможность объективного изучения изменчивости самосознания, уровень адекватности которого может стать маркером изменчивости духовности и нравственных качеств личности во времени и социальных обстоятельствах, обогащающих или обедняющих духовное развитие человека.

Ключевые слова: духовность, юношество, студенты, самосознание, диагностика, информационные технологии.

В отечественной психологии исходной методологической позицией в нашем исследовании выступил аксиологический подход, основанный на признании приоритета развития личности в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей; равнозначности традиций и творчества; признании необходимости изучения и использования учений прошлого и настоящего [1, с. 96].

Традиционное понимание, что развитие индивида как личности обеспечивается сложной детерминацией, проявляющейся в ее социализации, в ходе которой личность овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим фундаментом развития. Однако все авторы, подчеркивающие роль социализации в развитии личности, единогласно указывали на то, что, приобщаясь к общественным нормам, традициям, ценностям, личность делает это по-своему, индивидуально. То есть у каждой личности формируется собственный (неповторимый) образ жизни, свой собственный внутренний мир, который и составляет новое интегративное образование личности – её индивидуальность. К проблеме нахождения и осмысления законов и механизмов, процессов социализации и индивидуализации обращаются в своих исследованиях А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, И.С. Кон, В.С. Мухина, А.А. Налчаджян, А.В. Петровский, В.В. Столин, и др. [2; 3].

В дальнейшем внутри этой проблемы обозначились и новые аспекты: взаимосвязь социализации и индивидуализации, возникновение новообразований того или другого процесса, социального регулирования и самодетерминации развития личности на разных стадиях её становления. Общая система детерминант развития личности намного расширилась и усложнилась: увеличилось число её уровней и измерений, возросло многообразие связей между причинами, условиями, факторами, предпосылками.

По мнению Л.И. Божович, новообразования личности являются результатом усвоения ребенком социального опыта, поэтому развитие личности происходит обязательно в рамках социализации, а формирование личности как социального качества индивида есть результат его социализации [4, с. 84].

Д.И. Фельдштейн придерживается иной точки зрения, рассматривая социальное как особое состояние в эволюции биосферы, которое реализуется в развитии общества. Социализация поэтому предполагает не только выведение ребёнка на освоение определенных социальных ролей, норм, позиций, но и осознание им всех смыслов социального как необходимого свойства, качества развивающегося общества, включающего духовные, производственные и собственно социальные характеристики.

Социализация, по мнению Д.И. Фельдштейна, должна пониматься как вхождение в мир конкретных социальных связей, так и освоение социального как всеобщей характеристики человечества. Это осознание, освоение («присвоение») ребенком социокультурных достижений общества и обеспечивает индиви-

дуализацию, так как только в общественных контактах, диалоге, «пробе» себя в социальном, самоопределении в социокультурном пространстве и происходит рефлексия, развивается самосознание. В этой связи, чем больше растущий человек социализируется, тем в большей степени он индивидуализируется [5; 6]. В контексте психософии, социализируясь, формируются в ребенке такие сферы психософии, как «логика», «эмоция», «физика» и «воля».

Б.Г. Ананьев определяет жизненный путь человека как историю «формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения. Фазы жизненного пути накладываются на возрастные стадии онтогенеза, причем в такой степени, что в настоящее время некоторые возрастные стадии обозначаются именно как фазы жизненного пути, например, дошкольное, дошкольное и школьное детство» [7, с. 177]. На каждой фазе жизненного пути, как подчеркивал Л.С. Выготский складывается определенная социальная ситуация в развитии. По Л.С. Выготскому, социальная ситуация развития «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным». Как отмечает И.Л. Зимняя, социальная ситуация развития, включающая систему отношений, различные типы и формы деятельности, рассматривается в качестве основного условия личностного развития [7].

Из экспериментально-психологического анализа результаты 142 подростков были исключены ввиду диагностирования у них смешанных психотипов.

В основу качественной градации исследования 442 испытуемых положены два наиболее распространенных конституциональных психотипа: с циклоидной и эпилептоидной структурой личности.

1-я группа (основная) – 182 подростка, успешно учившиеся в лицеях, гимназиях, характеризующиеся социально-приемлемым стереотипом поведения, подвергающиеся обычному воздействию социально-информационных масс-медийных факторов среды жизнедеятельности. Все подростки разделились на две подгруппы: 1 А – с эпилептоидной структурой личностного психотипа (88 человек) и 1 Б – с циклоидной структурой личностного психотипа (94 человека).

2-я группа (сравнительная) состояла из 188 подростков с социально-приемлемым стереотипом поведения, учившихся в школах со спортивным уклоном, что ограничивало или сужало системность воздействия социально-информационных масс-медийных факторов среды жизнедеятельности.

Эти подростки также разделились на две подгруппы: 2А – с эпилептоидной структурой личностного психотипа (86 человек) и 2Б – с циклоидной структурой личностного психотипа (102 человека).

3-я группа (контрольная) состояла из 72 подростков с социально-приемлемым стереотипом поведения, которые на протяжении последних 5 лет посещали воскресную школу Свято-Троицкого собора или систематически занимались в классах с преподаванием основ православной культуры. Было выделено 2 подгруппы: 3А – с эпилептоидной структурой личности (42 человека), 3Б – с циклоидной структурой личности (30 человек).

Для проведения психолого-математического дискриминантного анализа были выделены подгруппы подростков в сравняемых группах с адекватным, неадекватным и сниженным уровнем самосознания, с индивидуально-типологическими характеристиками и с учетом преобладания конкретных внешних факторов воздействия (масс-медийная среда, среда православия и спортивная среда).

Методологическая основа развития проблемы сознания в психологии как научной отрасли знания анализируется развитие проблемы сознания в основных психологических школах и направлениях. К их числу относятся, прежде всего, интроспективная психология, психоанализ, бихевиоризм (необихевиоризм), гештальтпсихология, гуманистическая психология, психология деятельности, когнитивная психология с её метакогнитивизмом. Именно эти школы оказали наибольшее влияние на развитие знаний в самых различных областях, в том числе в области духовности и самосознания.

Жизнедеятельность любого человека, общества обусловлена постоянным обменом информацией в ноосфере (по В.И. Вернадскому). Современное развитие науки и техники создало реальную возможность массового распространения новейших технологий для прямого и косвенного воздействия на человека. Нарастающая социально-информационная напряженность в современном обществе близка к ситуации психической эпидемии (по В.М. Бехтереву), что особенно неблагоприятно отражается на молодежи. Среда жизнедеятельности человека наполняется социально-информационными факторами, которые угрожают его сознанию, самосознанию, духовности и, как следствие, конструктивной деятельности человека – Создателя, Творца. Повышается риск неадекватного восприятия действительности, изменения поведенческих реакций и личностных переживаний человека, не только влияющих на психическое и психологическое здоровье, но и ущемляющих права личности.

Гуманистический подход к человеку подразумевает наличие уникального «Я», которое является интегративным единством телесного, душевного и духовного образа. Современная деструктивная «черная» культура, по Л.Н. Гумилеву, или антикультура, – это, по существу грамотные выполненные произведения, реклама, создаваемые на основе научных знаний и навыков, которые ориентированы на формирование личностной дисгармонии, призыв к смерти, культивирование идеи смерти, обесмысливание и обесценивание жизни, вызывая «духовную и душевную анестезию искусственными способами». В основе деструктивной культуры происходит замена веры – на одержимость, любви – на удовольствие, что приводит к раздвоению мира и человека в нем.

В результате исследования были сформулированы **основные выводы:**

1. Подтверждено, что самосознание взаимосвязано с нравственными качествами личности, детерминированными духовностью человека;

2. Адекватный уровень самосознания подростков может характеризоваться актуализацией положительных или отрицательных нравственных качеств, содержание которых направлено на позитивные или негативные субъект-субъектные отношения;

3. Социальные факторы и информационные технологии современной культуры, обращенные к сознанию и самосознанию личности, могут либо способствовать развитию духовности и самосознания, либо подвергать деструкции собственное самосознание и духовность. Подтверждено, что существует возможность объективного изучения изменчивости самосознания, уровень адекватности которого может стать маркером изменчивости нравственных качеств личности во времени и социальных обстоятельствах, обогащающих или обедняющих духовное развитие человека.

4. На психологическом уровне регистрация неадекватности самосознания коррелирует с ограничением духовности в виде неустойчивости нравственных качеств, сопровождаемая снижением энергетики, спадом настроения, нарастанием тревожности, угрозы, чувства бессилия, снижением способности к антиципации, эмпатичности;

5. Аномальные личностные и поведенческие проявления возникают первыми при взаимодействии с деструктивными социально-информационными и указывают на вероятность изменчивости самосознания, неадекватностью самосознания [8]. Указанные изменения коморбидны искажению нравственных свойств за счет нарастания лживости, лицемерия, меркантильности, редукции чувства стыдливости, совестливости, ограничивая духовность подростка.

6. Подростки с неадекватным уровнем самосознания как из среды православия, так и из среды масс-медиа имеют одинаковые шансы на появление признаков духовности; в этом случае масс-медийная среда, благодаря деструктивным информационным воздействиям, активно деструктурирует структуру личностного психотипа, что приводит к закреплению неадекватного уровня самосознания, нравственной опустошенности и дрейфу личностных и поведенческих параметров в сторону аномальной личностной изменчивости.

7. Экспериментально-психологический и психолого-математический дискриминантный анализ уровня адекватности самосознания и, как следствие, духовности конкретного испытуемого на доказательном уровне подтверждает возможность даже слабых деструктивных информационных воздействий современных технологий антикультуры на личность, которая приводит к дефициту духовности с разрушением субъект-субъектных отношений независимо от индивидуально-психотипологических характеристик человека.

8. На эмпирическом, экспериментально-психологическом и психолого-математическом уровнях подтверждена вероятность изменчивости специфических характеристик самосознания, отражающих феномен духовности с разной степенью выраженности нравственных качеств. В деструктивных условиях воздействия технологий антикультуры духовность детерминирует сохранность нравственных качеств, появление же нравственной неустойчивости отражает дефицитность духовности в виде изменчивости до лицемерия, алчности, двуличности, завистливости, эгоцентричности, которые определяют тенденцию разрушительной деятельности социума на духовность личности.

Библиографический список

1. Калитин В.Ф. *Духовность и её гносеологические функции*. Нижний Новгород, 1992.
2. Асмолов А.Г. *По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии*. Москва, 2002.
3. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. *Человек развивающийся. Очерки Российской психологии*. Москва, 1994.
4. Болотова А.К. *Психология временной организации деятельности личности*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 1995.
5. Фельдштейн Д.И. *Психология развития человека как личности*. Москва, 2005.
6. Фельдштейн Д.И. *Психология взаимодействия Взрослого Мира и Мира Детства*. Москва, 2006.
7. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Ленинград, 1986.
8. Боев И.В. *Пограничная аномальная личность*. Ставрополь, 1999.

References

1. Kalitin V.F. *Duhovnost' i ee gnoseologicheskie funktsii*. Nizhny Novgorod, 1992.
2. Asmolov A.G. *Po tu storonu soznaniya: metodologicheskie problemy neklassicheskoy psikhologii*. Moskva, 2002.
3. Zinchenko V.P., Morgunov E.B. *Chelovek razvivayushchisya. Ocherki Rossijskoj psikhologii*. Moskva, 1994.
4. Bolotova A.K. *Psikhologiya vremennoy organizatsii deyatel'nosti lichnosti*. Dissertatsiya ... doktora psikhologicheskikh nauk. Moskva, 1995.
5. Fel'dshtejn D.I. *Psikhologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti*. Moskva, 2005.
6. Fel'dshtejn D.I. *Psikhologiya vzaimodejstviya Vzsrologo Mira i Mira Detstva*. Moskva, 2006.
7. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Leningrad, 1986.
8. Boev I.V. *Pogranichnaya anomal'naya lichnost'*. Stavropol', 1999.

Статья поступила в редакцию 10.04.18

УДК 159.9.072

Danacheva M.N., postgraduate, Department of Judicial Ecology with a Course of Human Ecology, RUDN (Moscow, Russia),
E-mail: mdanacheva@mail.ru

Glebov V.V., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Judicial Ecology with a Course of Human Ecology,
RUDN (Moscow, Russia), E-mail: vg44@mail.ru

EVALUATION OF SOCIAL IDENTITY OF HIGH SCHOOL PUPILS WHO LIVE IN DIFFERENT ENVIRONMENTAL CONDITIONS OF A CAPITAL CITY. The article presents empirical data on the assessment of the social identity of high school children living in Moscow. The study was conducted on a sample of secondary schoolchildren ($n=233$) located in the South-West and South-East administrative districts of the capital, which were divided into 4 compared subgroups (CG1-CG4). The analysis of the obtained data shows that the gender identity and educational role prevail in the responses of the pupils. Family affiliation is expressed in the responses of the pupils, where they call a large number of their roles in the family. There are emotionally positive reviews about their roles as brothers, sisters, sons, daughters. The ethnic identity of the pupils is weak. "Communicative Self" and "Physical Self" had mean values, but were more pronounced subgroup CG4 compared CG1. In the "Physical Self" the pupils note their age, paying special attention to their appearance. Much attention is paid to the physical parameters of his body, face. "Active Self" is associated with the "self-assessment of skills, knowledge, achievements". There are also significant differences ($p<0.05$) between subgroup SG1 and subgroup CG4. It is noted that the indicators of "Active Self" in the subgroup CG1 are higher than in the subgroup CG4.

Key words: schoolchildren, social identity, environmental factors, metropolis.

М.Н. Даначева, соискатель каф. судебной экологии с курсом экологии человека, РУДН, г. Москва,
E-mail: mdanacheva@list.ru

В.В. Глебов, канд. биол. наук, доц. каф. судебной экологии с курсом экологии человека, РУДН, г. Москва,
E-mail: vg44@mail.ru

ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РАЗНЫХ СРЕДОВЫХ УСЛОВИЯХ СТОЛИЧНОГО МЕГАПОЛИСА

В статье представлены эмпирические данные по оценке социальной *идентичности* личности учащихся средней школы, проживающих в разных средовых условиях Москвы. Исследование проводилось на выборке учащихся средних школ ($n=233$) расположенных в Юго-Западном и в Юго-Восточном административных округах столицы, которые были разделены на 4 сравниваемых подгруппы (СГ1-СГ4). Анализ полученных данных показал, что гендерная идентичность и учебная ролевая позиция преобладала в ответах учащихся средней школы.

Семейная принадлежность имела также выраженность в ответах школьников, где они называли большое количество своих ролей в семье. Наблюдались эмоционально положительные отзывы о своих ролях в качестве братьев, сестер, сыновей, дочерей. Этническая идентичность у учащихся была выражена слабо. «Коммуникативное Я» и «Физическое Я» имели средние показатели, но были более выражены подгруппе СГ4 по сравнению СГ1. В «Физическом Я» школьники отметили свой возраст, уделяя особое внимание своей внешности. Большое внимание предавалось физическим параметрам своего тела, лица. «Деятельное Я» также была связана с «самооценкой умений, знаний, достижений» в жизнедеятельности учащихся. Здесь также были выявлены значимые различия ($p<0,05$) между подгруппой СГ1 и подгруппой СГ4. Отмечено, что показатели «Деятельного Я» в подгруппе СГ1 были выше, чем в подгруппе СГ4.

Ключевые слова: учащиеся средней школы, социальная идентичность, факторы среды, мегаполис.

Идентичность человека в современном социуме является сложным феноменом в связи, нарастающей в обществе тенденции к индивидуализму и размытию в сознании человека своей личной принадлежности к чему-либо – к традициям в обществе, гражданской, этнической принадлежности и т. д. С другой стороны вопросы идентичности человека тесным образом связаны с проблемами адаптации человека и здоровьесберегающей деятельности [1; 2].

Изучая идентичность человека, Э. Эриксон выявил несколько стадий в развитии личности [3] в основе которых стоит идея о том, что на каждой из стадий существует своя главная проблема, которую необходимо разрешить.

Развивая методологию, связанную с самоидентификацией человека психологи Х. Тэджфел и Дж. Тэрнер разработали теорию социальной идентичности, в которой идентичность выступает в контексте «Я-концепция», и определяется как: «когнитивная система, выполняющая роль регуляции поведения в соответствующих условиях» [4].

Ученые, разработавшие данную концепцию («Я-концепция») считают, что идентичность человека состоит из двух подсистем, которые сосуществуют как разные полюса одного поля:

1) социальная идентичность, направленная на социальное окружение, и может состоять из различных аспектов самоидентификации личности (национальная, гражданская, социальная, религиозная, гендерная и т. д.);

2) личностная идентичность человека, базируется на нравственных, морально-этических нормах и может иметь интеллектуальное и физическое самоопределение индивидуума.

Исследования в этой области показывают, что гендерная идентичность личности, как правило, формируется достаточно

легко. Для большинства людей такие идентичности как «групповая, семейная, профессиональная» являются значимыми и также быстро и легко формируются. Однако такие идентичности как «национальная», «мировоззренческая» у человека формируются в молодости медленнее и сложнее чем вышеперечисленные.

В формирование идентичности личности большое значения играют различные факторы окружающей среды – социальные условия, экология и т. д.

Для изучения формирования идентичности среди учащихся средней школы, проживающих в разных условиях г. Москвы нами были проведены эмпирическое исследование.

Организация и методы исследования. Исследовательской базой нашего изучения идентичности учащихся стали 2 школы: школа № 126, находящаяся в ЮЗАО (Юго-западный административный округ) и Центр образования 1989, который расположен в ЮВАО (Юго-Восточный административный округ) г. Москвы. Исследуемая выборка состояла из учащихся 5-7 классов с общим количеством 233 школьника.

Необходимо отметить, что по социальным и экологическим условиям эти два округа столичного мегаполиса имеют различия. Территория ЮВАО это районы промышленной зоны, с высокой антропогенной нагрузкой. ЮЗАО – это округ с благоприятной экологической обстановкой и большим комплексом садово-парковой зоны. Исходя из этого (экологические и социальные условия проживания), учащиеся были поделены 4 сравниваемые группы: СГ1 (подгруппа, проживавшая в неблагоприятных экологических и социальной среды), СГ2 (подгруппа, проживавшая в неблагоприятной экологической и благоприятной социальной среде), СГ3 (подгруппа, где была неблагоприятная социальная среда и

благоприятная экологическая среда) и СГ4 (подгруппа, проживавшая в благоприятной экологической и социальной среде)

В исследовании использовались тест «Кто Я?» по методике М. Куна и Т. Макпартленда в модификации Т.В. Румянцевой.

Полученные результаты. При обработке результатов теста были получены ответы по семи обобщенным показателям-компонентам идентичности («Социальное Я», «Коммуникативное Я», «Материальное Я», «Физическое Я», «Деятельное Я», «Перспективное Я», «Рефлексивное Я») и двум самостоятельным компонентам («Ситуативное состояние» и «Проблемная идентичность»).

Анализ полученных данных показал, что гендерная идентичность и учебная ролевая позиция преобладала в ответах учащихся средней школы, которое было связано с воспитательной деятельностью семьи и школы.

Семейная принадлежность имела также выраженность в ответах школьников. В основном они называли большое количество своих ролей в семье по отношению к разным родственникам, что показывает их осведомленность, и часто позитивную заинтересованность и энтузиазм в этом вопросе. Наблюдались эмоционально положительные отзывы о своих ролях в качестве братьев, сестер, сыновей, дочерей.

Этническая идентичность у учащихся была слабо выражена, что связано с не достаточно значимостью данной проблемы у многих школьников.

При анализе групповой принадлежности учащихся была выявлена высокая принадлежностью к коллективу подгруппы СГ4 по сравнению СГ1-СГ3, что связано чувством принадлежности к классу и высокой групповой сплоченности в подгруппе СГ4, который показывал о сформированности дружного коллектива.

«Коммуникативное Я» и «Физическое Я» имели средние показатели, но были более выражены в подгруппе СГ4 по сравнению с СГ1-СГ3. Для многих учащихся имело выраженное значение роли хорошего друга, что увеличило влияния коммуникативной сферы в подгруппе СГ4.

В «Физическом Я» все школьники отметили свой возраст, уделяя особое внимание своей внешности. Большое внимание предавалось физическим параметрам своего тела, лица.

«Материальное Я» в подгруппе СГ1-СГ3 было более выражено по сравнению с подгруппой СГ4 и было связано атрибутами собственности и некого такого превосходства над другими одноклассниками.

Высокий уровень «Деятельное Я» выразился в выделении учащимися большого количества ролей, которые они выполняют в школе (участие в различных секциях и кружках). Также в этом направлении была отмечена высокая значимость, которая была связана общением со сверстниками и разделением общих интересов.

«Деятельное Я» также было связано с «самооценкой умений, знаний, достижений» в жизнедеятельности учащихся. Здесь также были выявлены значимые различия ($p < 0,05$) между подгруппой СГ1 и подгруппой СГ4. Отмечено, что показатели «Деятельного Я» в подгруппе СГ1-СГ3 были выше чем в подгруппе СГ4.

«Перспективное Я» у большинства учащихся было выражено ниже среднего, в силу того в этом возрасте их внимание в основном сконцентрировано на настоящем – своих увлечениях и учебе. Важно отметить, что учащиеся подгруппы СГ4, отметившие семейную перспективу были из семей, где преобладали семейные ценности.

Оценивая «Глобальное Я» было выявлено, что у большинства школьников данный показатель находился на уровне среднего и показывал, что в этом возрасте подростки не научились еще выстраивать перспективы развития будущего

Персональная идентичность в «Рефлексивном Я» в основном включала их имена, прозвища, то, как их называют в семье, и, по большому количеству таких ответов здесь можно наблюдать сильную взаимосвязь с мнением семьи.

Также необходимо подчеркнуть, что многие представленные идентичности у подростков еще глубоко не осмыслены и пока носят поверхностный характер.

Заключение. Таким образом, по нашему мнению, для формирования положительного мироощущения у учащихся и лучшей адаптации в школьной среде и в социуме важно на каждом этапе онтогенеза решать возникающие трудности и в первую очередь вопросы самоидентификации личности и социального окружения. Для подростков социальным окружением являются родители и учителя, в первую очередь. Для подростка интереснее узнать о чем-то конкретном, но не на уроке, а из рассказов других людей о своем опыте, в котором обычно естественным образом входит самоидентичность рассказчика. Также полезным будет и совместный просмотр фильма, с её последующим обсуждением в кругу семьи. Такие способы практически стимулирует процесс рефлексии на тему своего места в мире, жизненного пути.

Библиографический список

1. Эриксон Э. *Детство и общество*. Санкт-Петербург: Ленати, 1996.
2. Шнейдер Л.Б. *Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики*. Москва: МПСИ, 2007.
3. Айзман Р.И., Казин Э.М., Федоров А.И., Шинкаренко А.С. Проблемы и задачи здоровьесберегающей деятельности в системе образования на современном этапе. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2014; 1: 9 – 17.
4. Литвинова Н.А. *Роль психофизиологических показателей в механизме адаптации к умственной и физической деятельности*: монография. Кемерово: КемГУ, 2012.

References

1. Erikson E. *Detstvo i obshchestvo*. Sankt-Peterburg: Lenati, 1996.
2. Shneider L.B. *Lichnostnaya, gendernaya i professional'naya identichnost': teoriya i metody diagnostiki*. Moskva: MPSI, 2007.
3. Ajzman R.I., Kazin E.M., Fedorov A.I., Shinkarenko A.S. Problemy i zadachi zdorov'esberegayushej deyatel'nosti v sisteme obrazovaniya na sovremennom etape. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; 1: 9 – 17.
4. Litvinova N.A. *Rol' psihofiziologicheskikh pokazatelej v mehanizme adaptacii k umstvennoj i fizicheskoj deyatel'nosti*: monografiya. Kemerovo: KemGU, 2012.

Статья поступила в редакцию 10.04.18

УДК 159.9

Konstantinov V.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Head of Department of General Psychology, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: konstantinov_vse@mail.ru

STRATEGIES OF MIGRANT BEHAVIOR IN THE PROCESS OF THEIR SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION TO NEW CONDITIONS OF LIFE. The paper presents the main results of the theoretical analysis of the phenomenon of adaptation of migrants to new living conditions and presents the results of an empirical study in which four basic strategies for the behavior of migrants in the host multicultural society are described. The paper gives interpretation to the following strategies of the migrants' behavior: "S-active adaptation", "S-passive adaptation", "S-active negativity towards the local population and culture" and the "S-passive disadaptation" behavior strategy.

Key words: migrants, behavior strategies, socio-psychological adaptation, adopting multicultural society.

В.В. Константинов, канд. психол. наук, доц., зав. каф. «Общая психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: konstantinov_vse@mail.ru

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ МИГРАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К НОВЫМ УСЛОВИЯМ ЖИЗНИ

В статье приведены основные результаты проведенного автором теоретического анализа феномена адаптации мигрантов к новым условиям жизни и представлены результаты эмпирического исследования, в ходе которого были описаны четыре базовые стратегии поведения мигрантов в принимающем поликультурном обществе. Статья содержит интерпретацию следующих стратегий поведения мигрантов: «S-активная адаптация», «S-пассивная адаптация», «S-активный негативизм к местному населению и культуре» и стратегия поведения «S-пассивная дезадаптация».

Ключевые слова: мигранты, стратегии поведения, социально-психологическая адаптация, принимающее поликультурное общество.

В течение второй половины XX-го столетия проблема социально-психологической адаптации мигрантов к новым условиям жизнедеятельности обретала все большую актуальность и значимость в трудах отечественных [1; 2; 3; 4] и зарубежных [5; 6; 7; 8; 9] исследователей данного феномена, что в свою очередь было обусловлено интенсификацией миграционных процессов в мире и ростом проблем, связанных с взаимодействием мигрантов и принимающего коренного населения.

Дж. Берри, ввел научный обиход так называемые стратегии аккультурации: ассимиляцию, интеграцию, сепарацию и маргинализацию. В основе классификации Дж. Берри лежат два фактора: 1) развитие и поддержание этнического своеобразия индивида в социуме, и 2) стремление индивида взаимодействовать с представителями иных этнических групп [5].

Е.Н. Cohen развивая идеи Дж. Берри сформулировал трехмерную модель аккультурации, которая по его мнению, может быть использована как вариант интерпретации аккультурационного процесса у мигрантов. Данная модель объединяет мигрантское сообщество как самобытную (отдельную) общность. В модели представлены многонаправленные и динамические отношения между разными сообществами и мигрантом, которые взаимодействуя друг с другом генерируют опыт аккультурации [7].

Е. Georgiadou с соавторами исследуя проявления посттравматического стресса, депрессии и тревоги у беженцев (мигрантов) из арабских стран, ныне проживающих на территории ФПГ с помощью опросников ETI (Essen Trauma-Inventory), PHQ – 9 (Patient Health Questionnaire – depression module) и GAD-10 (Generalized Anxiety Disorder) диагностировал у 35,7% испытуемых симптомы посттравматического стрессового расстройства. Выраженная тяжелая депрессия (показатель PHQ – 9 ≥ 20) была выявлена у 23,2% испытуемых мигрантов, что статистически значимо выше, чем у представителей принимающего немецкого населения, что, по мнению авторов, указывает на необходимость целенаправленного психологического вмешательства в адаптационный процесс мигрантов, чувствительных к новой культуре [8].

В рамках эмпирического исследования адаптации мигрантов F. Petermann, уделяет внимание таким факторам как межкультурная компетентность, управление своими эмоциями, формулирование и достижение своих целей в коррекционных программах психологической помощи мигрантам. Развивается идея, что целенаправленное развитие межкультурной компетентности у мигрантов может способствовать их интеграции в новую социальную реальность, а управление эмоциями и развитие эмпатии может стимулировать переосмысление культурных различий, способствуя адаптации мигрантов [9].

Ф. Бок опираясь на полученные эмпирические данные описал ряд адаптационных стратегий: 1). Стратегия «Геттоизация», корректно описывает ситуации, когда мигранты будучи в новой социальной среде стремятся избежать взаимодействия с любыми проявлениями иной (чуждой им) культуры и детерминированных такими контактами деструктивными симптомами культурного шока. Мигранты, в рамках такой модели формируют свой мир с жесткими границами, ориентированный на формирование коммуникаций только со «своей» этнокультурной средой. 2). Стратегия «Культурная колонизация», проявляется в этноцентризме совмещенном с интолерантностью мигрантов, неадекватно интерпретирующими новую для них социальную реальность. Культура принимающего коренного местного населения может обесцениваться, подвергаясь тотальной критике и отвержению. При этом, мигранты, осуществляющие культурную колонизацию переносят в новую для них среду атрибуты и символы своей культуры, со своими традициями и стереотипами, навязывая (ак-

тивно транслируя) свой образ жизни принимающему большинству. 3). Стратегия «Ассимиляция», характеризуется активной идентификацией мигрантов с новым этнокультурным окружением и добровольным (реже вынужденным) отказом от родной культуры. 4). Стратегия «Интеграция», предполагает сохранение мигрантами приверженности родной культуре, но при активизации процесса интериоризации инокультурных атрибутов. Такая стратегия может стимулировать гармонизированный межкультурный диалог между мигрантами и принимающим этническим большинством, а так же способствовать их взаимному приспособлению [цит. по 3].

Итогом проведенного нами эмпирического исследования в котором приняли участие 1103 испытуемых мигрантов в возрасте от 18 до 60 лет стало описание четырех стратегий поведения мигранта в принимающем обществе.

Стратегия поведения «S-активная адаптация» может формироваться после принятия мигрантами решения о том, что они останутся в новом для них месте жительства на длительный период. На этом этапе происходят структурные изменения психологических, социо-культурных установок индивидов и групп. Тем не менее, трансформация внешних этнокультурных и социопсихологических характеристик имеет определенные границы, в пределах которых исходная этническая (социокультурная) идентичность мигранта не меняется. Если же исходная этническая идентичность трансформируется (разрушается), мигрант включается в процесс «растворения» в принимающем социуме, ассимилируется.

Стратегия поведения «S-активный негативизм к местному населению и культуре» связан с отрицанием чужой культуры, но при этом сохраняется тенденция на идентификацию с родной культурой. Представители недоминантной группы ориентированы на сохранение определенной (в большей или меньшей степени) изоляции от доминантной культуры.

Стратегия поведения «S-пассивная адаптация» состоит в том, что в процессе адаптации не происходит существенных изменений характера поведения, ценностных ориентаций и коммуникативных моделей мигрантов в новых условиях жизни. Этот процесс не предполагает мощной трансформации мировосприятия и глобального освоения норм культуры принимающего общества.

Стратегия поведения «S-пассивная дезадаптация» предполагает потерю идентичности с родной культурой, но при этом наблюдается отсутствие идентификации с культурой принимающего общества. Такой поведенческий алгоритм формируется благодаря невозможности сохранять и поддерживать собственную идентичность и отсутствия явного интереса к получению новой идентичности.

В рамках этой публикации нами представлены данные различий в типах этнической идентичности, выбираемых стратегиях аккультурации и содержательных характеристиках идентичности мигрантов из Узбекистана. В исследовании принимали участие следующие группы: входящие в состав общины узбеки с большим опытом пребывания на территории РФ (далее – группа О-2), входящие в состав общины узбеки с малым опытом пребывания (далее – группа О-1), не входящие в состав общины узбеки с большим опытом пребывания (далее – группа В-2) и не входящие в состав общины узбеки с малым опытом пребывания (далее – группа В-1). Математико-статистическая обработка результатов эмпирического исследования проводилась с помощью статистического пакета «SPSS 17.0 for Windows», а также с помощью математических критериев Манна-Уитни, Крускала-Уоллеса и Спирмена.

Сравнивая с помощью критерия Манна-Уитни показатели этнической идентичности у представителей групп В-2 и О-1, уста-

новлено, что у мигрантов из группы В-2 показатели этнической идентичности являются более выраженными (Уэмп = 106,5; при $p = 0,001$). В ходе сравнения групп В-2 и В-1 было установлено, что показатели этнической идентичности более выражены у мигрантов из группы В-2, в сравнении с испытуемыми из группы В-1 (Уэмп = 173,5; при $p = 0,001$); аналогичное сравнение показателей этнической идентичности в группах О-1 и О-2 свидетельствует о большей выраженности показателей у испытуемых из группы О-2 (Уэмп = 54,0; при $p = 0,001$), то же сравнение в группе О-2 и в группе В-1 обнаруживает значимо более высокие показатели у мигрантов из группы О-2 (Уэмп = 108,0; при $p = 0,001$). При сравнении показателей этнической идентичности в группе О-1 и группе В-2 и в группах В-2 и О-2 статистически значимые различия не выявлены.

Максимальная выраженность показателей этнической идентичности у испытуемых мигрантов-узбеков наблюдается в группе В-2, в сравнении с испытуемыми из групп О-1 и В-1. В случае сравнения аналогичных данных по группам О-2, О-1 и В-1, выраженность показателей этнической идентичности существенно выше у испытуемых мигрантов из группы О-2. Более высокие показатели этнической идентичности свидетельствуют о выраженности этнической идентичности по типу этноиндифферентности, характеризующейся безразличием по отношению к проявлениям этничности. Узбеки-мигранты, проживающие в России в течение 5-10 лет и выше, обладают этнической идентичностью по типу этноиндифферентности, не зависимо от степени их участия в деятельности узбекской общины. В группе О-1, испытуемые из которой проживают на территории России менее 5 лет и активно участвуют в деятельности национальной общины, доминирует позитивная этническая идентичность, а среди испытуемых мигрантов из группы В-1, кроме позитивной этнической идентичности, диагностируется и гиперидентичность.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что наличие длительного опыта пребывания в принимающей этнокультурной среде стимулирует значительное преобладание процессов адаптации и ассимиляции над процессами консервации этнической идентичности, следствием чего является постепенное размытие исходной этнической идентичности и, происходит снижение значимости этнического фактора в обыденной жизни мигрантов. Включенность в жизнедеятельность национальной общины способствует приобретению и / или сохранению позитивной этнической идентичности лишь на начальном этапе пребывания в принимающем обществе, что ярко просматривается в сравнении по данному признаку группы с опытом пребывания в иной этнической среде за период менее пяти лет.

Были выявлены статистически значимые различия в выраженности стратегии поведения у представителей выделенных нами групп мигрантов в принимающем обществе. Так, были обнаружены значимые различия в выраженности у представителей групп мигрантов стратегии сепарации ($N = 294,488$; при $p = 0,001$), стратегии интеграции ($N = 302,754$; при $p = 0,001$), стратегии маргинализации ($N = 161,158$; при $p = 0,001$) и стратегии ассимиляции ($N = 236,590$; при $p = 0,001$).

Сравнивая группы по стратегии «S-активный негативизм к местному населению и культуре» с помощью критерия Манна-Уитни было установлен факт, что такая стратегия более выражена у мигрантов из группы О-1 по сравнению с мигрантами из групп В-2 и В-1. Стратегия «S-активный негативизм к местному населению и культуре» чаще выявляется в группе О-1, чем в группе О-2; в группе В-1 выше, чем в группе В-2, в группе О-1 выше, чем в группе О-2, в группе В-1 выше, чем в группе О-2, и в группе В-2 выше, чем в группе О-2. То есть, нами отмечается наибольшую выраженность стратегии «S-активный негативизм к местному населению и культуре» у мигрантов из группы О-1, то есть у испытуемых мигрантов, проживающих на территории России менее 5 лет и участвующих в деятельности национальной узбекской общины. Такие данные свидетельствуют о том, что в некоторых случаях участие в деятельности национальной общины на первых порах может тормозить сближение между разными культурами и препятствовать активному соприкосновению различных идентичностей.

При сравнении групп по стратегии «S-пассивная дезадаптация» с помощью критерия Манна-Уитни установлено, что такая стратегия более выражена у представителей группы мигрантов В-2, по сравнению с испытуемыми мигрантами из группы О-1, и у представителей группы В-1, по сравнению с респондентами группы В-2. У представителей групп О-1 и О-2 значимых различий в проявлении стратегии «S-пассивная дезадаптация» обнаружено

не было. Данная стратегия имеет большую выраженность в группе мигрантов В-1, по сравнению ее с группами О-2 и О-1, а также в большей степени проявляется у представителей группы В-2, чем у испытуемых мигрантов из группы О-2.

Стратегия «S-пассивная дезадаптация» наиболее ярко проявляется у испытуемых мигрантов из группы В-1, то есть у мигрантов, проживающих в России недавно и не имеющих активных контактов с национальной общиной. Полученные данные интерпретируются как следствие стрессовой ситуации, вынуждающей испытуемых к отказу от своей идентичности, и невозможностью ее трансформации в другую идентичность, более приемлемую для новых культурных условий. Данная ситуация может обостряться при отсутствии контактов с соотечественниками и в условиях взаимодействия с национальной общиной, потому что в группе, где налажены контакты с национальной общиной, стратегия «S-пассивная дезадаптация» менее выражена.

Сравнении групп мигрантов по стратегии «S-активная адаптация» с помощью критерия Манна-Уитни позволяет сделать вывод о том, что данная стратегия более выражена у испытуемых мигрантов из группы В-2, по сравнению с испытуемыми мигрантами из групп О-1 и В-1. По итогам попарного анализа установлено, что стратегия «S-активная адаптация» обладает большей выраженностью в группе О-2, по сравнению с группами мигрантов О-1, В-1 и В-2, и в группе О-1, по сравнению с группой мигрантов В-1.

Наиболее ярко стратегия «S-активная адаптация» проявляется в группе мигрантов О-2, то есть у испытуемых, проживающих в России более 5 лет, а в основном более 10 лет, и участвующих в деятельности национальной общины. Именно стратегия «S-активная адаптация» предполагает наибольшую адаптированность мигрантов к новым условиям жизни, способствуя более успешной адаптации недоминирующих групп в принимающем обществе.

Сравнение групп мигрантов по стратегии «S-пассивная адаптация» позволяет нам делать вывод о большей выраженности ее у представителей группы мигрантов В-2, по сравнению с испытуемыми мигрантами из групп О-1 и В-1, а также у представителей группы О-2, по сравнению с группой мигрантов О-1, группы В-1, в сравнении с группой мигрантов О-1, и группы О-2, в сравнении с группой В-1. У испытуемых мигрантов из групп В-2 и О-2 выраженных различий в стратегии «S-пассивная адаптация» не выявлено.

Стратегия «S-пассивная адаптация» наиболее ярко проявляется в группах мигрантов О-2 и В-2. В группе О-2 стратегия «S-пассивная адаптация» выражена наравне со стратегией интеграции, то есть имеет место выбор как той, так и другой стратегии аккультурации. Кроме того, стратегия «S-пассивная адаптация» наблюдается в группе мигрантов В-2, представители которой проживают в России более 5 лет и не принимают активного участия в деятельности своей национальной общины.

Для изучения содержательных характеристик идентичности мигрантов нами была использована методика Куна-Макпартленда «Кто Я?».

Были выявлены значимые различия в показателях испытуемых мигрантов по следующим шкалам: шкала уровня самооценки ($N = 111,086$; при $p = 0,001$), шкала соотношения социальных ролей и индивидуальных характеристик ($N = 33,240$; при $p = 0,001$), шкала социального Я ($N = 237,707$; при $p = 0,001$), шкала половой идентичности ($N = 47,295$; при $p = 0,001$), шкала уровня дифференцированности ($N = 11,383$; при $p = 0,001$), шкала материального Я ($N = 101,109$; при $p = 0,001$), шкала перспективного Я ($N = 20,801$; при $p = 0,001$) шкала деятельного Я ($N = 225,725$; при $p = 0,001$) и шкала рефлексивного Я ($N = 50,921$; при $p = 0,001$). Нами не было выявлено значимых различий в показателях у испытуемых по следующим шкалам: шкала физического Я ($N = 5,012$; при $p = 0,171$) и шкала коммуникативного Я ($N = 1,669$; при $p = 0,644$).

Сравнивая данные полученные в группах О-1 и В-2, можно обнаружить, что мигранты из группы В-2 имеют более высокие показатели по шкале соотношения социальных ролей и индивидуальных характеристик, материального Я, деятельного Я, перспективного Я и рефлексивного Я. В группе мигрантов О-1 наблюдаются более высокие показатели по шкале уровня самооценки и шкале социального Я. Различия в показателях по шкале половой идентичности и по шкале дифференцированности нами не выявлены. Сравнение групп О-1 и В-1 позволило установить, что более высокие показатели по шкале уровня самооценки, дифференцированности социального Я, материального Я

Я и рефлексивного Я и половой идентичности диагностируются у мигрантов из группы О-1. Различий в показателях по шкале соотношения социальных ролей и индивидуальных характеристик, перспективного Я и деятельного Я нами не установлено. Мигранты из группы О-2, по сравнению с мигрантами из группы О-1, обладают более высокими показателями по шкале соотношения социальных ролей и индивидуальных характеристик, материального Я, деятельного Я, перспективного Я и рефлексивного Я, а мигранты из группы О-1, в сравнении с мигрантами из группы О-2, являются носителями более высоких показателей по шкале уровня самооценки и шкале социального Я. Нами не были выявлены значимые различия в показателях по шкале дифференцированности и по шкале половой идентичности.

Результаты анализа показателей по шкалам у мигрантов В-2 и В-1 позволяют нам сделать вывод о наличии более высоких показателей по шкалам соотношения социальных ролей и индивидуальных характеристик, уровня самооценки, половой идентичности, дифференцированности, перспективного Я, деятельного Я, материального Я и рефлексивного Я у мигрантов из группы В-2. У испытуемых мигрантов из группы В-1, в сравнении с мигрантами из группы В-2, диагностируются значимо более высокие показатели по шкале социального Я. Результаты сравнения группы В-2 с группой О-2 свидетельствуют об отсутствии значимых различий ни по одной из шкал опросника: уровня самооценки, соотношения социальных ролей и индивидуальных характеристик, половой идентичности, дифференцированности, деятельного Я, социального Я, перспективного Я, материального Я и рефлексивного Я. У испытуемых мигрантов из группы О-2, в сравнении с мигрантами из группы В-1, диагностированы более высокие показатели по шкале соотношения социальных ролей и индивидуальных характеристик, половой идентичности, уровня самооценки, дифференцированности, деятельного Я, перспективного Я, материального Я и рефлексивного Я. Группа мигрантов В-1, в сравнении с группой О-2, обладает значимо более высокими показателями по шкале социального Я.

По итогам произведенного анализа нами сделаны следующие выводы. По таким идентификационным характеристикам, как рефлексивное Я, перспективное Я, деятельное Я и материальное Я, лидерами оказываются группы В-2 (не входящие в состав общины узбеки-мигранты с большим опытом пребывания) и О-2 (входящие в состав общины узбеки-мигранты с большим опытом пребывания).

В составившихся представителями данных групп самоописаниях имелось явное преобладание показателей занятий, рода профессиональной (трудо вой) деятельности, интересов, не менее ярко выражены показатели отношения к материальным благам, показатели перспектив в разных сферах жизни, а так же показатели идентичности, личностные качества и особенности характера. Наибольшая выраженность показателей социального Я наблюдается у испытуемых мигрантов из группы О-1 (входящие в состав общины узбеки с малым опытом пребывания в России) и чуть меньше в группе мигрантов В-1 (не входящие в состав общины узбеки с небольшим опытом пребывания в России). К социальному Я может быть отнесено обозначение семейной принадлежности, прямое обозначение пола, родственных отношений, групповой принадлежности и этнической идентичности. Таким образом, главным для группы узбеков, проживающих менее пяти лет в России и участвующих в деятельности национальной общины, является осознание себя частью данной социальной (этнической) группы, и для этой категории мигрантов важны родственные отношения и их ролевая позиция в обще-

стве. Полученные результаты свидетельствуют о том, что национальная община, дающая мигрантам, с одной стороны, ощущение безопасности, чувство принадлежности к группе, чувство собственной значимости и группового членства, с другой стороны, может существенно ограничивать идентификацию в других областях, делая процесс социально-психологической адаптации мигрантов в новой среде более пролонгированным во времени. Установлено, что показатели уровня дифференцированности идентичности у представителей всех групп мигрантов практически тождественны, и лишь в группе «В» данный показатель незначительно ниже, что может являться свидетельством кризиса идентичности, замкнутости и тревожности испытуемых мигрантов. Для группы мигрантов, недавно проживающих на территории Российской Федерации и не участвующих в деятельности национальной общины, данные процессы вполне органичны, так как национальная община не всегда способна сгладить стрессовую ситуацию у мигрантов находящихся в иной этнической среде, и само неучастие мигрантов в деятельности национальной общинной организации связано с тем, что мигранты не верят в её помощь. Лидером по показателю уровня самооценки являются испытуемые мигранты из группы О-1, у которых диагностировано наибольшее количество случаев завышенной самооценки. Для остальных групп мигрантов результаты по данному показателю вполне сопоставимы: количество испытуемых, имеющих неадекватно завышенную, неадекватно заниженную и адекватную самооценку, приблизительно равны. Анализируя соотношение социальных ролей и индивидуальных характеристик в самоописании, можно сделать вывод, что испытуемые мигранты из групп В-2 и О-2 отличаются чуть более сбалансированным сочетанием этих показателей, тогда как у испытуемых из остальных групп в самоописании чаще присутствуют указания на социальные роли.

Стратегия поведения «S-активная адаптация» возникает после появления у мигрантов установки на пролонгированное присутствие в среде адаптации, когда происходит интенсивная трансформация социально-психологических, конфессиональных и этнокультурных характеристик групп и субъектов. Однако существуют и границы трансформации социально-психологических и этнокультурных характеристик, при этом более стабильным компонентом оказывается этническая идентичность мигрантов. В случае когда трансформация социокультурной идентичности в среде адаптации слишком интенсивна, процесс ассимиляции становится необратимым и завершается «растворением» мигранта внутри принимающего общества. Суть стратегии поведения «S-пассивная адаптация» проявляется в отсутствии заметных изменений в процессе приспособления к новым условиям жизни: не изменяются образ поведения, ценностные ориентации, коммуникативные модели. В этом процессе не осваиваются глубоко ни образы, ни культурные нормы среды адаптации. Стратегия поведения «S-активный негативизм к местному населению и культуре» строится на отрицании чужой культуры при сохранении идентификации со своей культурой. Представители не доминантной группы предпочитают большую или меньшую степень изоляции от доминантной культуры. Стратегия поведения «S-пассивная дезадаптация» представляет собой, с одной стороны, потерю идентичности с собственной культурой, а с другой – отсутствие идентификации с культурой принимающего большинства. Такая ситуация возникает из-за невозможности поддерживать собственную идентичность (обычно в силу каких-то внешних причин) и отсутствия интереса к получению новой идентичности (возможно, из-за дискриминации или сегрегации со стороны культуры принимающего населения).

Библиографический список

1. Гриценко В.В. *Социально-психологическая адаптация переселенцев в России*. Москва: Изд-во Институт психологии РАН, 2002.
2. Иноземцев В.Л. Иммиграция: новая проблема нового столетия. Методологические аспекты. *Социологические исследования*. 2003; 6 (230): 29 – 38.
3. Ионин Л.Г. Социология культуры. Москва: Логос, 1998: 17 – 18.
4. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Психологическая адаптация вынужденных мигрантов. *Психологический журнал*. 2002; Т. 23; 4: 66 – 81.
5. Berry J.W. *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. J.W. Berry, Y.H. Poortinga, S.M. Breugelmans, A. Chasiotis, D.L. Sam. New York: Cambridge University Press, 2011.
6. Berry J.W. «Global psychology: implications for cross-cultural research and management», *Cross Cultural Management*, 2015, Vol. 22 Issue: 3, pp. 342 – 355, <https://doi.org/10.1108/CCM-03-2015-0031>
7. Cohen E.H. Impact of the Group of Co-migrants on Strategies of Acculturation: Towards an Expansion of the Berry Model. *International Migration*. Volume 49, Issue 4, 2011, P. 1-22, DOI: 10.1111/j.1468-2435.2009.00589.x
8. Georgiadou E., Morawa E., Erim Y. High Manifestations of Mental Distress in Arabic Asylum Seekers Accommodated in Collective Centers for Refugees in Germany. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2017, 14, 612. doi:10.3390/ijerph14060612
9. El-Awad U., Fathi A., Petermann F., Reinelt T. Promoting Mental Health in Unaccompanied Refugee Minors: Recommendations for Primary Support Programs. *Brain Sci.* 2017, 7, 146. doi:10.3390/brainsci7110146

References

1. Gricenko V.V. *Social/no-psihologicheskaya adaptatsiya pereselencev v Rossii*. Moskva: Izd-vo Institut psihologii RAN, 2002.
2. Inozemcev V.L. Immigratsiya: novaya problema novogo stoletiya. Metodologicheskie aspekty. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2003; 6 (230): 29 – 38.
3. Ionin L.G. *Sociologiya kul'tury*. Moskva: Logos, 1998: 17 – 18.
4. Soldatova G.U., Shajgerova L.A. Psihologicheskaya adaptatsiya vyzhdennykh migrantov. *Psihologicheskij zhurnal*. 2002; T. 23; 4: 66 – 81.
5. Berry J.W. *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. J.W. Berry, Y.H. Poortinga, S.M. Breugelmans, A. Chasiotis, D.L. Sam. New York: Cambridge University Press, 2011.
6. Berry J.W. «Global psychology: implications for cross-cultural research and management», *Cross Cultural Management*, 2015, Vol. 22 Issue: 3, pp. 342 – 355, <https://doi.org/10.1108/CCM-03-2015-0031>
7. Cohen E.H. Impact of the Group of Co-migrants on Strategies of Acculturation: Towards an Expansion of the Berry Model. *International Migration*. Volume 49, Issue 4, 2011, P. 1-22, DOI: 10.1111/j.1468-2435.2009.00589.x
8. Georgiadou E., Morawa E., Erim Y. High Manifestations of Mental Distress in Arabic Asylum Seekers Accommodated in Collective Centers for Refugees in Germany. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2017, 14, 612. doi:10.3390/ijerph14060612
9. El-Awad U., Fathi A., Petermann F., Reinelt T. Promoting Mental Health in Unaccompanied Refugee Minors: Recommendations for Primary Support Programs. *Brain Sci.* 2017, 7, 146. doi:10.3390/brainsci7110146

Статья поступила в редакцию 04.04.18

УДК 159.9.072

Mayorova Ya.V., postgraduate, Department of Judicial Ecology with a Course of Human Ecology, RUDN (Moscow, Russia),
E-mail: kuzmina.gtmost@mail.ru

Glebov V.V., Cand. of Sciences (Biology), teaching assistant, Department of Judicial Ecology with a Course of Human Ecology, RUDN (Moscow, Russia), E-mail: vg44@mail.ru

INTERRELATION OF SOCIAL IDENTITY AND INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL SPECIFICS OF NONRESIDENT STUDENTS STUDYING IN A METROPOLITAN AREA. The article studies relationship between social identity and individual psychological characteristics of nonresident students studying in a metropolitan area. The research is conducted with 311 (56 boys and 155 girls) who are nonresident students and Muscovites of the first year of studies from 18.4 to 19.6 years of age. Nonresident students are represented by the Central, Volga, North Caucasus and Siberian Federal districts of the Russian Federation. The study used the test "Who Am I?" (M. Kun and T. Mcpartland in the modification of T. V. Rummyantseva), a test questionnaire H. Eysenck EPI in the adaptation of A.G. Shmelev. The results show regional differences. Thus, students from Moscow, the Center of Russia and Siberia show a high level of reflection in comparison with the low level of students from the Volga region and the North Caucasus. Ethnic differences were also noted from the position of "representative of a social group". Correlation between social identity and individual psychological characteristics of students, as well as between "active Self" and "cooperation", between "social Self" and dependence on encouragement are revealed.

Key words: nonresident students, social identity, adaptation, personal characteristics, metropolis.

Я.В. Майорова, соискатель каф. судебной экологии с курсом экологии человека, РУДН, г. Москва,
E-mail: kuzmina.gtmost@mail.ru

В.В. Глебов, канд. биол. наук, ассистент каф. судебной экологии с курсом экологии человека, РУДН, г. Москва,
E-mail: vg44@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНОГОРОДНИХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СТОЛИЧНОМ МЕГАПОЛИСЕ

В статье изучена взаимосвязь социальной идентичности и индивидуально-психологическими особенностями иногородних студентов обучающихся в столичном мегаполисе. Исследования проводилось на 311 (56 юношей и 155 девушек) иногородних студентах и студентах московской первого курса возраста от 18,4 до 19,6 лет Иногородние студенты были представлены Центральным, Приволжским, Северокавказским и Сибирским федеральными округами РФ. В исследовании использовался тест «Кто Я?» (М. Кун и Т. Макпартленд в модификации Т.В. Румянцевой), тест – опросник Г. Айзенка ЕРi в адаптации А.Г. Шмелева. Полученные результаты показали региональные различия. Так у студентов из Москвы, Центра России и Сибири выявлен высокий уровень рефлексии по сравнению с низким уровнем у студентов из Приволжья и Северного Кавказа. Также этнические различия были отмечены с позиции «представителя социальной группы». Были выявлены корреляционные связи между социальной идентичностью и индивидуально-психологическими характеристиками обучающихся, а также между «деятельное Я» и «сотрудничество», между «социальное Я» и зависимости от поощрения.

Ключевые слова: иногородние студенты, социальная идентичность, адаптация, личностные особенности, мегаполис.

Важным аспектом в адаптации человека в обществе является с одной стороны общность и привязка личности к социуму, а с другой самоидентификация себя в обществе. Этот аспект является одним из значимых элементов целостности и самоидентификации личности. При этом изменения социальной системы, смена местожительства, работы, статуса в обществе и т. д. могут мощно влиять на глубину идентификационных процессов и адаптацию личности. Таким образом, социальная идентичность человека – это характеристика динамическая, выступающая как система ключевых социальных конструктов [1]. Индивид формирует ее в ситуации пересмотра своего места в социальной среде и в процессе социального взаимодействия. Одним из таких этапов может стать период поступления в вуз и получения профессии. Несмотря на достаточное количество работ посвященных социальной идентичности, вопрос изучения социальной иден-

тичности иногородних студентов является малоизученным [2]. С этой целью нами было проведено исследование по изучению соотношения структуры социальной идентичности и особенностей личности иногородних студентов, обучающихся в столичном мегаполисе России.

Объект и методы исследования. Исследование проводилось на выборке 311 (56 юношей и 155 девушек) практически здоровых иногородних студентов и московских студентов возраста от 18,4 до 19,6 лет первого года обучения. Студенты были из РУДН и МГУ имени М.В. Ломоносова. Иногородние студенты были представлены Центральным, Приволжским, Северокавказским и Сибирским федеральными округами РФ. Нами проводилось тестирование. В частности использовался тест 20-ти утверждений «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда (модификация Т.В. Румянцевой) [3], тест-опросник Г. Айзенка ЕРi в адаптации

А. Г. Шмелева, направленный на выявления экстраверсии-интроверсии, нейротизма и типа индивидуально-личностных особенностей иногородних студентов, тест Спилберга-Ханина, дающий оценку ситуативной и личностной тревожности и анкета.

Полученные результаты и обсуждение. При оценке индивидуально-личностных особенностей иногородних студентов было выявлено, что у студентов из Москвы, Центра России и Сибири примерно в равной мере присутствовали все типы темперамента (таблица), с некоторым преобладанием флегматиков и сангвиников. Большая часть студентов были экстраверты (77,4%) и низкий уровень нейротизма.

жительно коррелировал с избеганием угрозы и отрицательно с «перспективным Я» ($p < 0,05$). Безусловно, это связано с тем, что иногородние студенты попадают в достаточно сложный адаптационный процесс (переезд и необходимость жить вдали от дома в период получения образования). Поэтому вопрос безопасности для иногородних студентов является актуальным в условиях столичного мегаполиса.

Оценка идентичности по деятельности иногородних студентов также выявила региональные особенности. У студентов москвичей, студентов из Центра Российской Федерации и Сибири был выявлен высокий уровень по данному показателю. Была

Таблица 1

Оценка индивидуально-личностных особенностей иногородних студентов (n=311)

Регион	Холерик	флегматик	сангвиник	меланхолик
Москва (n=63)	15,9% (10)	38,1% (24)	30,2% (19)	15,9% (10)
ЦФО (n=62)	21% (13)	32,2% (20)	27,4% (17)	19,4% (12)
ПФО (n=61)	55,7% (34)	0,3% (2)	16,4% (10)	24,6% (15)
СФО (n=62)	4,8% (3)	48,4% (30)	8,1% (5)	38,7% (24)
СКФО (n=63)	61,9% (42)	0	28,6% (18)	9,5% (3)

У студентов из Приволжья основными типами темперамента были холерики (55,7%), меланхолики (24,6%) и сангвиники (16,4%). Большая часть студентов были интровертами (62,9%), с высоким уровнем нейротизма.

Студенты из Северного Кавказа были представлены в основном холериками (61,9%) и сангвиниками (28,6%). Большая часть студентов были экстравертами (69,3%), с высоким уровнем нейротизма.

Изучение структуры идентичности показало, что большая часть (71,4%) ответов выборки иногородних студентов была связана с описанием личности и ее индивидуально-личностных особенностей, указывающая доминировании рефлексивной идентичности, которая была присуща для студентов из Москвы, учащихся из Центра России и Сибири. Таким образом, доля различных характеристик, отражающих индивидуально-личностные особенности у студентов этой группы, было максимально представлено. В тоже время для большинства (61,4%) студентов из Поволжья и Северного Кавказа отмечался низкий уровень рефлексии, что говорит о «закрытости» данной группы иногородних студентов.

Оценка студентов себя с позиции «представителя социальной группы», дало следующие результаты: у студентов-москвичей, студентов из Центра России и Сибири на первом стояли профессиональные предпочтения (студент-эколог, студент психолог), на втором – семья, и на третьем – этнический (национальный) контекст. У студентов из Приволжья и Северного Кавказа распределение было следующим. На первое место была поставлена семья, затем шла национальная идентичность и на последнее место ставились профессиональные предпочтения. Таким образом, социальная идентичность на вузовском этапе профессионализации имела свои этнические особенности.

Статистический анализ полученных результатов тестирования показали, что показатель социальной идентичности поло-

отмечена положительная корреляционная связь с индивидуально-личностными характеристиками. У учащихся этой выборки идентификация своего «деятельного Я» была связана с умением сосредоточиться на себе, проявлять сдержанность и взвешенностью поступков, а также с дипломатичностью, умением работать с ситуативной тревогой, сохранять эмоциональную устойчивость и коммуникативную способность. У студентов из Северного Кавказа и Приволжья показатель деятельной идентичности находился на низком уровне. Это отражалось на уровне ситуативной тревожности, который был высок для данной выборки иногородних студентов.

Также нами была выявлена корреляционная связь между «деятельное Я», которое положительно коррелировало с такой характеристикой как «сотрудничество» ($r=0,74$) и «социальное Я», которое имела отрицательную связь ($r=-0,62$), было связано с зависимостью (от поощрения) и было значимо ($p < 0,05$).

Также стоит отметить, что большая часть студентов из Москвы, Центра России и Сибири по сравнению студентами из Приволжья и Северного Кавказа была свойственна активная позиция. Похожие взаимосвязи отмечены и в исследованиях иногородних студентов в ряде исследованиях [3].

Заключение. Таким образом, полученные результаты по изучению соотношения структуры социальной идентичности и особенности личности иногородних студентов, обучающихся в столичном мегаполисе России, показала свои региональные различия. Так у студентов из Москвы, Центра России и Сибири выявлен высокий уровень рефлексии по сравнению с низким уровнем у студентов из Приволжья и Северного Кавказа. Также этнические различия были отмечены с позиции «представителя социальной группы». Были выявлены корреляционные взаимосвязи между социальной идентичности и индивидуально-психологических характеристик обучающихся в столичном мегаполисе: между «деятельное Я» и «сотрудничество» и «социальное Я» с зависимостью от поощрения.

Библиографический список

1. Иванова Н.Л. Проблема социальной идентичности в психологических исследованиях. *Мир психологии*. 2012; 1: 18 – 27.
2. Юркина М.С. Особенности адаптации иногородних студентов / М.С. Юркина, Н.Г. Живаев. *Профессионально-ориентированная концепция психологической адаптации студента вуза*: материалы интернет-конференции. 2011. Available at: psylib.mybb.ru
3. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпатрленд; модификация Т.В. Румянцевой). Румянцева Т.В. *Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре*. Санкт-Петербург, 2006: 82 – 103.

References

1. Ivanova N.L. Problema social'noj identichnosti v psihologicheskikh issledovaniyah. *Mir psihologii*. 2012; 1: 18 – 27.
2. Yurkina M.S. Osobennosti adaptatsii inogorodnih studentov / M.S. Yurkina, N.G. Zhivaev. *Professional'no-orientirovannaya koncepciya psihologicheskoy adaptatsii studenta vuza*: materialy internet-konferencii. 2011. Available at: psylib.mybb.ru
3. Test Kuna. Test «Kto Ya?» (M. Kun, T. Makpartlend; modifikaciya T.V. Rumyancejvoj). Rumyanceva T.V. *Psihologicheskoe konsul'tirovanie: diagnostika otnoshenij v pare*. Sankt-Peterburg, 2006: 82 – 103.

Статья поступила в редакцию 14.04.18

УДК 159.9.072

Razumova E.M., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: elena-naukpsy@mail.ru

Khabibulin D.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: habibulin-denis@mail.ru

SOCIO-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PEOPLE UNDER INVESTIGATION WITH DIFFERENT TERMS OF STAY IN INVESTIGATION CELL. The article addresses a problem of the communicative component of a personality of people under investigation. It seems that the idea of placing a person in the conditions of group isolation is an extreme situation that affects his personality. The authors focus on the difficulties of prisoners in the establishment of communication links. The authors compare the components of social-communicative competence of people under investigation depending on the time spent in closed conditions. The article points out that there are differences in the social and communicative competence of the persons under investigation – a decrease in the ability to establish optimal contacts with the outside world. The authors point to the process of alienation, detachment, fencing of prisoners, in which the probability of some unpleasant experiences arising in conditions of closed institutions is reduced.

Key words: social-communicative competence, adaptability of persons under investigation, investigation cell.

Е.М. Разумова, канд. психол. наук, доц. каф. психологии Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: elena-naukpsy@mail.ru

Д.А. Хабибулин, канд. пед. наук, доц. каф. психологии Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: habibulin-denis@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДСЛЕДСТВЕННЫХ С РАЗНЫМ СРОКОМ НАХОЖДЕНИЯ В СЛЕДСТВЕННОМ ИЗОЛЯТОРЕ

В данной статье рассматривается проблема коммуникативной составляющей личности людей, находящихся под следствием. Прослеживается идея о том, что помещение человека в условия групповой изоляции, является экстремальной ситуацией, а значит, будет оказывать существенное влияние на все составляющие его личности. Основное внимание авторы уделяют имеющимся затруднениям в установлении коммуникативных связей подсудимых с разным сроком нахождения в следственном изоляторе. Авторы сравнивают компоненты социально-коммуникативной компетентности подсудимых в зависимости от времени нахождения в закрытых условиях. В статье указывается, что имеются такие различия в выраженности компонентов социально-коммуникативной компетентности подсудимых, которые указывают на снижение способностей социально-позитивных коммуникаций с внешним миром. Авторы стремятся проследить процесс отчуждения, обособления, отгораживания подсудимых, который снижает вероятность появления некоторых болевых переживаний, возникающих в условиях учреждений закрытого типа.

Ключевые слова: социально-коммуникативная компетентность, адаптивность подсудимых, следственный изолятор.

Психологические исследования в области исправительно-трудовой психологии, пенитенциарной психологии удовлетворяются основными законами методологических принципов: принципа развития и принципа единства сознания и деятельности. С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов и др., рассматривая сознание осужденного, на которое будет оказывать влияние и условия отбывания наказания, и организация воспитательного процесса, и сами сотрудники учреждения, указывали на реализацию принципа развития. А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов и др., вслед за С.Л. Рубинштейном, принимают идею и развивают мысль, что сознание человека, определяя деятельность, само развивается в деятельности, преобразуется в ней, под влиянием деятельности личность обретает новые качества. Эти принципы задают научный тон для формулирования гипотез о возможных изменениях в личностных характеристиках человека, помещенного в закрытые условия групповой изоляции.

В современных исследованиях психологии лиц, помещенных в исправительно-трудовое учреждение, изучаются социально-психологические, психологические факторы, способные привести к некоторым психологическим изменениям их личности. Так, Н.А. Качнова (1999) указывает на роль социального фактора (вынужденная изоляция, срок лишения свободы, отказ в помиловании и пр.) в происходящих изменениях личности. В работах В.Б. Калистратова (1998) и Р.Х. Гизатуллина (2001) показано, что сама по себе среда исправительного учреждения способствует формированию агрессивного поведения и, как следствие, социальной дезадаптации. Е.С. Оленко (2007) развивает идею о влиянии акцентуаций характера на процесс психологической адаптации к групповой изоляции [1]. В работах, рассматривающих нравственные и психологические характеристики преступников – рецидивистов, указывается на различия в этих характеристиках как у лиц с разным количеством судимостей, так и в сравнении с лицами с нормативным поведением [2; 3]. Также в современных работах (Е.М. Разумова, А.С. Луговой, 2014, А.В. Вожков, 2015) акцентируется внимание на влиянии неформальных условий криминальной субкультуры на появление особых психических состояний преступников, способствующих закреплению системы

повторений противоправных действий [4; 5]. Недостаточную разработанность в исследованиях последних лет представляет вопрос об изменениях коммуникативной составляющей личности, помещенной в условия вынужденной изоляции.

Коммуникативная составляющая подсудимого является одной из важнейших сторон его личности. Именно эта сфера в местах лишения свободы претерпевает существенные изменения под воздействием ряда негативных факторов. Характер переживаний обусловлен отношением человека к потребностям и обстоятельствам, которые способствуют или не способствуют их удовлетворению. В результате социальной изолированности от общества, человек затрудняется в установлении коммуникативных связей и проявляет состояние фрустрации.

Социально-коммуникативная компетентность рассматривается как способность устанавливать и поддерживать контакты с окружением. Она предполагает умение изменять круг общения, понимать и быть понятым партнерами по общению. Если рассматривать коммуникативность человека, помещенного в условия принудительной изоляции, то стоит отметить, что в исправительном учреждении «ломается» привычный уклад жизни и происходит переоценка ценностей. В результате лишения человека социальной свободы, ограничения его контактов, замыкание их только на себе подобных и администрации учреждения, происходят изменения в коммуникативной составляющей личности изолированного. Человек теряет свою индивидуальность и становится похожим в поведении и общении на других подсудимых.

Целью нашего исследования является изучение проявления компонентов социально-коммуникативной компетентности подсудимых с разным сроком нахождения в следственном учреждении.

Выборку исследования составили мужчины, находящиеся под следствием за противоправные деяния, подразумевающие уголовное преследование по закону, на содержании в следственном изоляторе. Возрастная категория респондентов колеблется до 52 лет. Всех респондентов мы условно разделили на две группы по критерию «срок нахождения в СИЗО», учитывая фазы

Таблица 1

Сравнение результатов по критериям «социально-коммуникативной компетентности» в экспериментальных группах

Шкалы	Результаты		
	Группа 1	Группа 2	У-кр. Манна-Уитни
Социально-коммуникативная неуклюжесть	2, 08	2, 92	205, 5*
Нетерпимость к неопределенности	2, 97	3, 40	268
Чрезмерное стремление к комфортности	3, 63	3, 44	328
Повышенное стремление к статусному росту	4, 11	3, 92	342
Ориентация на избегание неудач	2, 38	3, 25	186**
Фрустрационная нетолерантность	2, 89	3, 51	239*

адаптации подследственных к условиям следственного изолятора: группа 1 – находящиеся в СИЗО от двух до 14 дней; 2 группа – находящиеся в следственном изоляторе более 2-х недель.

Мы считаем, что критерий «срок нахождения в следственном изоляторе» наглядно продемонстрирует нам различия в выраженности компонентов проявления социально – коммуникативной компетентности, поскольку временной показатель является ведущим в определении любого процесса, в том числе адаптационного, коммуникативного, эмоционального и когнитивного.

При проведении исследования для достижения поставленной цели мы использовали Тест – опросник оценки «Социально-коммуникативной компетентности» (Ю.А. Гончарова); «Шкала субъективного благополучия» и многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина).

Сравнительный анализ полученных данных по двум выборкам респондентов проводился при помощи корреляционного анализа и U-критерия Манна – Уитни.

В ходе проведения тест – опросника «Социально-коммуникативной компетентности» нами получены следующие результаты, представленные в таблице 1.

Согласно полученным данным, существенные различия в группах отмечаются по шкалам: «Социально-коммуникативная неуклюжесть» (U=205, при P=0,05), «Ориентация на избегание неудач» (U=186 при P=0,01) и «Фрустрационная нетолерантность» (U=239 при P=0,05). Определили, что у респондентов, находящихся в следственном изоляторе до двух недель низкий уровень социально-коммуникативной неуклюжести, они испытывают сложности в завязывании новых отношений и поддержке уже существующих, отмечается неумение оптимально вести беседу. У таких респондентов запустился адаптационный про-

цесс в условиях изоляции, они еще пока активны в установлении контактов и в большей степени настроены на оптимальную результативность в этих делах. У респондентов длительность пребывания в условиях изоляции немного другая картина: в общении такие лица более настроены на избегание неудач, они «обходят» какие-то острые углы во взаимодействии, они уже начинают существенный акцент делать на занимаемой позиции и определенности во взаимодействии со всеми сторонами уголовного процесса.

В подтверждение описанному, после проведения корреляционного анализа, мы можем обозначить некоторые взаимосвязи шкал используемых методик. Так, коммуникативная неуклюжесть (СКН) имеет тесную положительную связь с напряженностью и чувствительностью (НиЧ), что характеризует респондентов первой группы как ощущающих дискомфорт и остро реагирующих на имеющиеся трудности при установлении контактов. Их нетерпимость к неопределенности (НН) также связано с наличием чувствительности и напряжения (НиЧ), что выдает нежелательную симптоматику (ПЭС) при ощущении субъективного благополучия (рис.1).

Также установлено, что проявление социально-коммуникативной неуклюжести (СКН) и нетерпимости к неопределенности (НН) имеет тесную обратную связь с низкими адаптивными способностями (АС), нервно-психической неустойчивостью (НПУ) и коммуникативными особенностями. Таким образом показатели социально-коммуникативной компетентности находятся в статистически подтвержденной обратной связи с показателями адаптивности этих респондентов.

В отличие от респондентов первой группы, испытуемые, находящиеся в СИЗО более двух недель (группа 2), показывают

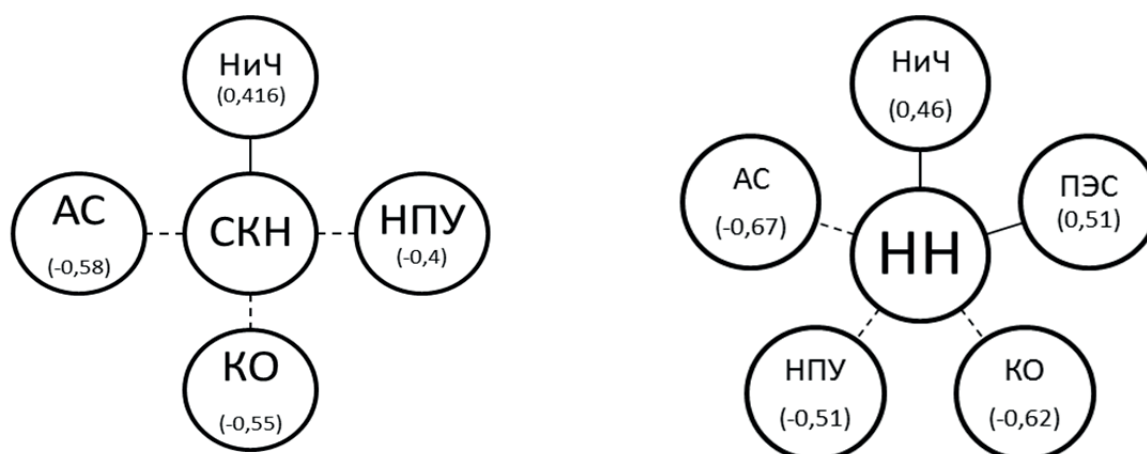


Рис. 1. Корреляционные связи шкал методик в группе респондентов, находящихся в СИЗО до 14 дней
 СКН – шкала «Социально – коммуникативная неуклюжесть» («Социально-коммуникативная компетентность»)
 НН – шкала «Нетерпимость к неопределенности» («Социально-коммуникативная компетентность»)
 АС – шкала «Адаптивные способности» (МЛО «Адаптивность»)
 НПУ – шкала «Нервно-психическая устойчивость» (МЛО «Адаптивность»)
 КО – шкала «Коммуникативные особенности» (МЛО «Адаптивность»)
 НиЧ – шкала «Напряженность и чувствительность» («Шкала субъективного благополучия»)
 ПЭС – шкала «Психоэмоциональная симптоматика» («Шкала субъективного благополучия»)

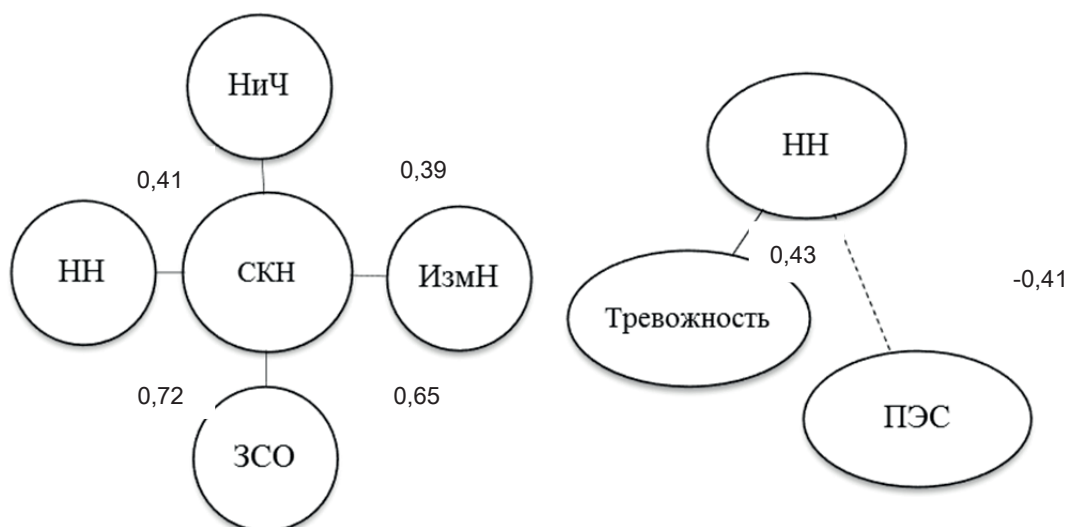


Рис. 2. Корреляционные связи шкал методик во 2 группе респондентов (нахождение в СИЗО более 2-х недель)

СКН – шкала «Социально-коммуникативная неуклюжесть» («Социально-коммуникативная компетентность»)

НН – шкала «Нетерпимость к неопределенности» («Социально-коммуникативная компетентность»)

НиЧ – шкала «Напряженность и чувствительность» («Шкала субъективного благополучия»)

ПЭС – шкала «Психозоматическая симптоматика» («Шкала субъективного благополучия»)

ЗСО – шкала «Значимость социального окружения» («Шкала субъективного благополучия»)

ИзмН – шкала «Изменение настроения» («Шкала субъективного благополучия»)

наличие следующих взаимосвязей шкал используемых методик (рис. 2).

У данной выборки выявлена прямая связь социально-коммуникативной неуклюжести (СКН) и нетерпимости к неопределенности (НН). Так же напрямую неуклюжесть связана с значимостью социального окружения (ЗСО), чувствительностью (НиЧ) и изменением настроения (ИзмН). Следует отметить проявившуюся обратную связь шкалы «нетерпимость к неопределенности» со шкалой «психозоматическая симптоматика», что значительно отличает эту группу респондентов от другой. Складывается впечатление, что временной аспект отразился на снижении реагирования по критериям субъективного благополучия. Скорее всего, начал запускаться механизм использования психологических защит.

Кроме этого, в отличие от предыдущей группы, у подследственных, длительное время пребывающих в следственном изоляторе, не отмечено связей социально-коммуникативной компетентности со шкалами адаптивности. Считаем это неслучайным фактом, тем более, что стремление к конформности и к статусному росту у них выражено несколько слабее, чем у только что появившихся в следственном изоляторе (см. табл. 1). Это еще одно подтверждение запуска защитных механизмов психики, позволяющих сохранить комфортное состояние за счет блокирования каких-либо переживаний, связанных с соотношением возможностей и желаний.

Итак, человек, помещенный в условия групповой изоляции, находится в состоянии ожидания, он испытывает внутреннюю напряженность отчасти и от того, что не знает, что его ждет. Многочисленными исследованиями доказано, что само по себе уже помещение в учреждения закрытого типа целесообразно рассматривать как экстремальную ситуацию со всеми вытекающими отсюда последствиями в виде установленных состояний и переживаний.

По результатам проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

Изучаемые нами компоненты социально-коммуникативной компетентности у подследственных, помещенных в следственный изолятор, имеют разный уровень выраженности и проявляются по-разному, в зависимости от времени и длительности нахождения в условиях групповой изоляции.

Так, фрустрационная нетолерантность как низкая устойчивость к воздействию неблагоприятной ситуации респондентов,

находящихся в СИЗО уже более двух недель, существенно отличается – этот показатель у них заметно выражен. Очевидно, те, кого только что поместили в закрытые условия, способны с большей степенью эмоциональной и психологической устойчивостью переносить данную жизненную трудность. Связано ли это с надеждой достаточно быстро разобраться в ситуации или с потерей надежды вернуться в привычные условия – это та проблема, которую необходимо дальше изучать.

Ориентация на избегание неудач, также характерная для лиц, длительное время находящихся в условиях следственного изолятора, свидетельствует о снижении какой-либо активности этих испытуемых, уровня их притязаний и их самооценки. Значимое отличие по этому критерию в другой группе свидетельствует о том, что у вновь прибывших подследственных пока присутствует желание и вера в свои силы по изменению сложившейся ситуации в собственных интересах.

И наконец, еще одно существенное отличие по критерию социально-коммуникативной неуклюжести, которая в большей степени выражена именно у лиц, длительное время пребывающих в закрытых условиях, является свидетельством потери навыков оптимального общения, правильно вести себя в сложных сложившихся условиях.

Все полученные различия в социально-коммуникативной компетентности подследственных указывают на снижение способностей социально-позитивных коммуникаций с внешним миром. Очевидно, что такая «закрытость» респондентов – это не что иное, как способ отчуждения, обособления, отгораживания, который допустимо оптимально снижает вероятность появления некоторых болевых переживаний, возникающих в условиях учреждений закрытого типа. Таким образом, речь идет о запуске механизмов психологических защит, используемых во внутренней системе исправительного учреждения.

Анализируя имеющиеся исследования в данной области, следует отметить, что существующая направленность оказания психологической помощи лицам, находящимся в условиях исправительных учреждений, должна учитывать факт изменений некоторых коммуникативных и эмоциональных составляющих личности подследственного и заключенного. Причем, человек, находящийся в статусе подследственного, наиболее ярко будет выдавать эту динамику, чем человек, уже помещенный в условия отбывания наказания, у которого этот процесс может быть значительно растянут во времени [6].

Библиографический список

1. Оленко Е.С. Личностные акцентуации у заключенных. *Успехи современного естествознания*. 2007; 1: 80.
2. Разумова Е.М. Временные перспективы преступников рецидивистов в исправительном учреждении. *Аспекты психологического здоровья в современных условиях: коллективная монография*. Уфа, 2016: 200 – 220.

3. Москалев А.Ю. Особенности личности рецидивистов. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2012; 2 (49): 84 – 89.
4. Разумова Е.М., Луговой А.С. Конформное поведение заключенных в исправительных учреждениях. *Материалы XV международной научно-практической конференции. Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований»*. 2014: 124 – 131.
5. Вожжов А.В. Социально-психологические факторы, детерминирующие насильственные преступления, совершаемые рецидивистами. *Российский следователь*. 2015; № 9: 18 – 21.
6. Разумова Е.М. Особенности внутриличностного конфликта осужденных в исправительно-трудовом учреждении. *Актуальные проблемы современной науки, техники и образования*. 2016; Т. 2; № 1: 186 – 189.

References

1. Olenko E.S. Lichnostnye akcentuacii u zaklyuchennykh. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2007; 1: 80.
2. Razumova E.M. Vremennye perspektivy prestupnikov recidivistov v ispravitel'nom uchrezhdenii. *Aspekty psihologicheskogo zdorov'ya v sovremennykh usloviyakh: kollektivnaya monografiya*. Ufa, 2016: 200 – 220.
3. Moskaev A.Yu. Osobennosti lichnosti recidivistov. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nykh organakh*. 2012; 2 (49): 84 – 89.
4. Razumova E.M., Lugovoy A.S. Konformnoe povedenie zaklyuchennykh v ispravitel'nykh uchrezhdeniyakh. *Materialy XV mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Nauchno-informatsionnyy izdatel'skiy centr "Institut strategicheskikh issledovaniy"*. 2014: 124 – 131.
5. Vozhzhov A.V. Social'no-psihologicheskie faktory, determiniruyuschie nasil'stvennye prestupleniya, sovershaemye recidivistami. *Rossiyskiy sledovatel'*. 2015; № 9: 18 – 21.
6. Razumova E.M. Osobennosti vnutrilichnostnogo konflikta osuzhdennykh v ispravitel'no-trudovom uchrezhdenii. *Aktual'nye problemy sovremennoy nauki, tekhniki i obrazovaniya*. 2016; Т. 2; № 1: 186 – 189.

Статья поступила в редакцию 14.03.18

УДК 159.9:32

Kalita V.V., Cand. of Sciences (Psychology), Professor, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia),

E-mail: 700200@mail.ru

Potapov D.S., postgraduate (Psychology), Maritime State University n.a. Admiral G.I. Nevelskoy (Vladivostok, Russia),

E-mail: pot-daniil@mail.ru

CONCERNING THE ISSUE OF THE ENEMY IMAGE INVESTIGATION AMONG THE OFFICERS OF THE RUSSIAN ARMY. The article discusses the need to study the enemy's image among Russian military officers in the context of today's socio-political events. Attention to this topic is due to the fact that the enemy's image as a category has a number of features, one of which is the almost complete lack of data on its phenomenon. The image of the enemy is seen as a component of the image of the world of professional military personnel, necessary for the training of professional military personnel. The flexibility and dependence of the formation of the enemy's image on a number of factors, including past personal and historical experience, the rigidity of social attitudes, the nature of information about the potential enemy, the current situation in society, is shown.

Key words: image, image of the world, image of enemy, propaganda.

В.В. Калита, канд. психол. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток,

E-mail: 700200@mail.ru

Д.С. Потапов, аспирант, Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского, г. Владивосток,

E-mail: pot-daniil@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗА ВРАГА У ОФИЦЕРОВ РОССИЙСКОЙ АРМИИ

В статье рассматривается вопрос о необходимости исследования образа врага у российских военнослужащих-офицеров в контексте сегодняшних социально-политических событий. Внимание к данной теме вызвано тем, что образ врага как категория отличается рядом особенностей, одной из которых является практически полное отсутствие данных относительно её феномена. Образ врага рассматривается как составляющая образа мира профессиональных военнослужащих, необходимая для подготовки профессиональных военных кадров. Показана гибкость и зависимость формирования образа врага от ряда факторов, включая прошлый личный и исторический опыт, ригидность социальных установок, характер информации о потенциальном враге, актуальная ситуация в социуме.

Ключевые слова: образ, образ мира, образ врага, пропаганда, профессиональные военнослужащие.

С момента зарождения социальной психологии как науки одним из предметов её изучения становятся взаимоотношения между различными социальными общностями, представленными сословиями, классами, этносами. Базовым основанием для разделения можно считать противопоставление «мы» и «они». Как отмечают сторонники теории общественного договора, конфуцианцы или социал-дарвинисты, подобное противопоставление необходимо для того, чтобы было проще и легче управлять социумом, когда сам факт принадлежности человека к определенной социальной группе подразумевает наличие у него обязательств перед управляющим органом – правительством, командованием, советом директоров компании, т. д. [1].

Несмотря на обилие теорий, объясняющих происхождение человеческой агрессии и враждебности на уровне социальных общностей, в понятийном аппарате психологии остается некоторая брешь, связанная с концептом образа врага. В ряде исследований была показана динамика образа врага в зависимости от плотности контактов с ним, культурно-исторического контекста, особенностей идеологической обработки сознания военного состава и мирного населения [2; 3; 4].

На внешнем уровне по одежде, манере говорить, вести себя в определенных ситуациях человек способен отличить «своих» от «чужих». Зачатки такого разделения можно встретить уже в раннем возрасте, когда младенцы проявляют выраженную аффективную реакцию (плач, избегание) на появление в их окружении незнакомых лиц. В отношении биологических корней данной системы координат можно отметить, что своевременное опознавание «своих» и «чужих» является предпосылкой для выживания биологической единицы или вида. Исследователи отмечали, по мере взросления детенышей, переход от генерализованной реакции страха (крики, замирание) на любые незнакомые объекты к их различению, когда они проявляли реакцию страха только на определенные стимулы [5].

При переносе этих закономерностей на человеческое общество, можно предположить, что выделение образа врага на начальном этапе его формирования осуществляется также по принципу генерализации, через использование понятий, которые семантически можно сгруппировать как признаки довольно размытого образа врага.

Как отмечает Л. Гудков, одним из обязательных условий функционирования человека в социуме является его интеграция в систе-

му координат «Свои-Чужие» [6]. При высоком уровне угрозы, образ врага отличается большей сложностью и амбивалентностью. На наш взгляд, подобная неоднозначная характеристика образа врага создает необходимость контроля особенностей формирования данного образа на всех этапах его развития: от диффузного и неопределенного — до имеющего четкие жесткие очертания, когда для его актуализации включаются механизмы произвольной сознательной когнитивной, аффективной и поведенческой регуляции, а также механизмы психологической защиты.

Необходимость обращения к образу врага, в частности, у российских офицеров, объясняется тем, что в настоящее время политические, экономические и социальные события в мире преломляются в общественном сознании сквозь призму идеологической пропаганды. Послание Президента РФ федеральному собранию от 1 марта 2018 года вызвало настоящий переполох среди западных стран, в очередной раз заставив их говорить о «бряцании оружием» со стороны РФ. Причиной такой реакции стало заявление о разработке принципиально нового вида оружия, аналогов которому не существует [7].

Ввиду того, что силами СМИ в мире создается образ «российского агрессора», неизбежно возникает вопрос другого рода — как сами российские военнослужащие воспринимают потенциальных врагов и что влияет на формирование такого образа.

Во времена «холодной войны» был четко обозначенный двупольный мир, представленный Советским Союзом и его союзниками из социалистического лагеря, и западный блок в лице членов Атлантического альянса и других аналогичных структур. Упрощение картины мира до двух составляющих делает его более удобным для управления общественным сознанием: есть «свои» и «чужие». В этом процессе взаимодействия с врагами и союзниками армия играет особую роль: её кадровый и технический потенциал выступают как своего рода аргументы для подтверждения права государства на ведение своей внешней и внутренней политики. В связи с этим можно согласиться с тезисом, что армия давно перестала выступать как аполитичный институт, хотя сам по себе факт её наличия не оказывает заметного влияния на происходящие в стране социально-политические и иные процессы до тех пор, пока не становится инструментом для управления этими процессами.

Согласно данным Л. Гудкова, высокий уровень доверия к президенту, армии, спецслужбам объясняется высоким уровнем ущемленной агрессивности. Образ врага приобретает особую значимость в ситуации, когда в обществе происходят сильные социальные напряжения, у которых сложно определить первопричину. С другой стороны, в современном обществе с его сложной организацией, армия и другие силовые структуры не выступают как представительские институты, выражающие ценность всего целого.

Как показали исследования А.М. Васильевой и Д.Н. Шарова, не персонализированный с конкретным человеком или сообществом образ врага связан с действием механизмов проекции (наделяющей врага неприемлемыми характеристиками), игнорирования (избирательное невнимание к определенным качествам противника), вытеснения (недооценка собственных негативных качеств) и реактивного образования, объясняющего появление противоречивых оценок в образе врага [8].

У русских военных сложилось уникальное отношение к общностям, которые в истории показывали враждебное отношение к ним и русскому народу в целом. Как отмечает Е. Синявская, обезоруженный и сдавшийся в плен неприятель перестает восприниматься как враг, как олицетворение угрозы [4].

Исследования, проводимые на российской выборке в конце 80-х годов 20 века, показали, что подавляющее большинство ответили, что у «нас нет врагов». Спустя 20 лет, когда началась военная кампания на Северном Кавказе в Чечне, респонденты уверенно отвечали, что у России есть враги. Это подтверждает вывод, что ухудшение социально-экономической ситуации неизбежно сказывается на актуализации образа врага. В отношении военнослужащих, данный феномен связан и с этническим компонентом (наши враги — чеченцы), и с религиозным (врагами называют представителей мусульманства). Внешние признаки связываются с образом врага, созданным на основе семантической группировки понятий, формируясь в простейшую дихотомию «наш» — «не наш».

Согласно проведенного в 2014 году социологического опроса, 80% россиян готовы взять оружие в руки, если возникнет угроза нападения на Россию [9]. По свидетельствам очевидцев военных действий, имевших место в разные периоды, у большинства офицеров до первого столкновения с врагом имеется

только образ, созданный средствами государственной пропаганды. Офицер примерно знает, против кого ему воевать, но основания для личной неприязни пока не имеет. По мере сближения и знакомства с его методами ведения военных действий, накопления личного опыта противодействия в боях, образ врага начинает приобретать более четкие, эмоционально-заряженные формы. Его уже можно определить как представителя конкретной социальной общности, отличающейся от «наших» такими-то особенностями. Чаще всего упор делается на вероисповедании, образе жизни, внешности, языке. Образ начинает корректироваться в угоду прагматическим целям — выжить, победить, уничтожить. Т.е. применительно к военным речь идет о выполнении их прямых обязанностей — сохранении боеспособности и выполнении полученного от командования приказа. Другое дело, что потом происходит с теми, кто, выполняя приказ, оказался не готов к его последствиям в виде навязчивых воспоминаний или состояния «вечной войны» [10; 11; 12].

Как высказываются политологи и социологи, прямой угрозы жизни и благополучию граждан РФ не существует. Однако ввиду того, что политический курс руководства любой страны, с которой РФ поддерживает сотрудничество в той или иной области, может измениться под действием ситуативных факторов, возникает необходимость выявления источников потенциальной угрозы. Армия должна четко представлять, против кого и как ей нужно будет действовать в случае прямого военного конфликта. В армейской иерархии информация передается от вышестоящих чинов нижестоящим, причем количество и характер информации, объясняющей причины объявления врагом определенной социальной общности или личности, по мере передачи «сверху вниз» существенно меняется. В итоге остается только указание на врага и как с ним поступить. В этом процессе появляется большое количество гибких, подверженных трансформации блоков, которые делают образ врага более подверженным изменениям. Чтобы придать ему определенную жесткость, по нашему мнению, кроме когнитивной составляющей, в процесс формирования образа врага необходимо включить и другие составляющие: личный опыт взаимодействия или опыт референтной группы / лица, вызвать ярко выраженную эмоциональную реакцию с преобладанием негативных характеристик, показать его слабости, усиливая собственные положительные черты.

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что сам по себе образ врага является недостаточно проработанной категорией. Он существует в плоскости категории образа мира, но выступает как изначально заданная величина, обозначаемая без подробного рассмотрения ее природы. Отдельно стоит отметить, что образ врага, на наш взгляд, является специфической характеристикой профессиональной деятельности военнослужащих. Достаточно вспомнить высказывания военных и послевоенных лет, когда офицеры-политруки проводили беседы по идеологическому воспитанию новых поколений военнослужащих по принципу «Враг не дремлет, надо всегда быть настороже». При этом, если бы кто-то задал вопрос — а что есть враг и почему его так называют, то вразумительного ответа, скорее всего, не последовало бы. Образ врага нужен был для того, чтобы объяснить необходимость содержания армии и всех навыков, которые получают военнослужащие для борьбы с потенциальным врагом.

Образ врага для офицеров имеет особое значение, т. к. офицеры являются своего рода посредниками между солдатами и высшим командным составом, транслирующими государственную идеологию по защите ценностей: жизни, здоровья, семьи, вероисповедания, свободы и т. д.

В человеческом социуме образ врага рассматривается как символ угрозы для существования общности, важных для нее ценностей и смыслов. Данная категория выполняет важнейшую функцию консолидации общности перед лицом общей опасности, независимо от того, насколько этот образ соответствует действительности. Для передачи особенностей образа врага всем членам социума используется упрощенный схематичный «портрет», по которому идентификация врага выполняется на внешнем уровне: по расово-этническим, религиозным, языковым и иным признакам. Чем проще и понятнее создаваемый образ врага, тем меньше он подвержен возможностям трансформации. Это необходимо учитывать в процессе подготовки кадрового состава армейских офицеров, которым предстоит тесное общение с рядовыми солдатами с целью их патриотического воспитания и формирования у них понятия врага. Данное обстоятельство приводит к постановке задачи изучения особенностей образа врага у офицеров российской армии, представленных разными родами войск и имеющих различный срок службы.

Библиографический список

1. Парыгин Б.Д. *Социальная психология, Проблемы методологии, истории и теории*. Санкт-Петербург: ИГУП, 1999.
2. Бузина Е.А. Профессиональная специфика образа мира военнослужащего в части постоянной боевой готовности и в условиях прикомандирования к гражданскому образовательному учреждению. *Психология, социология и педагогика*. 2015; 11 (50): 111 – 115.
3. Ермаков М.А. *Образ врага в расовой и мировоззренческой войне*. Available at: <https://wolf-kitses.livejournal.com/231982.html>
4. Сенявская Е.С. *Противники России в войнах XX века: Эволюция образа врага в сознании армии и общества*. Москва: Издательство Российской политической энциклопедия (РОССПЭН), 2006.
5. Гудолл Дж. *Шимпанзе в природе: поведение*. Москва, Из-во «Мир», 1992.
6. Гудков Л. Идеологема «врага»: «Враги» как массовый синдром и механизм социокультурной интеграции. *Образ врага*. О_Г_И «Москва», 2005: 7 – 80.
7. *Послание президента-2018: Ключевые тезисы*. Available at: <http://www.ntv.ru/novosti/1986648/>
8. Васильева В.М., Шаров Д.Н. *Образ «Я» и образ врага в структуре личности*. Available at: <http://www.psychodic.ru/arc.php?page=3943>
9. *В армию не хотим, но воевать готовы*. Available at: <https://www.pravda.ru/society/how/08-10-2014/1230097-opros-0/>
10. Знаков В.В. Образ врага как психологическое основание понимания мусульманских террористов россиянами. *Вопросы психологии*. 2012; 2: 23 – 34.
11. Кадыров Р.В. Современный взгляд на боевую психическую травму. *Гуманитарные и социально-экономические аспекты обучения и воспитания кадров военно-морского флота*. Сборник научных статей. Вып. 3. Владивосток: ТОВМИ, 1999: 23 – 31.
12. Лазебная Е.О., Бессонова Ю.В. Функциональная надежность и успешность профессиональной деятельности лиц опасных профессий: субъектный подход. *Личность профессионала в современном мире*. Москва, Издательство ИП РАН, 2014.: 283 – 302.

References

1. Parygin B.D. *Social'naya psihologiya, Problemy metodologii, istorii i teorii*. Sankt-Peterburg: IGUP, 1999.
2. Buzina E.A. Professional'naya specifiika obraza mira voennosluzhaschego v chasti postoyannoj boevoy gotovnosti i v usloviyah prikomandirovaniya k grazhdanskomu obrazovatel'nomu uchrezhdeniyu. *Psihologiya, sociologiya i pedagogika*. 2015; 11 (50): 111 – 115.
3. Ermakov M.A. *Obraz vruga v rasovoj i mirovozzrencheskoj vojne*. Available at: <https://wolf-kitses.livejournal.com/231982.html>
4. Senyavskaya E.S. *Protivniki Rossii v voynah XX veka: 'Evolyuciya obraza vruga v soznanii armii i obschestva*. Moskva: Izdatel'stvo Rossijskaya politicheskaya `enciklopediya (ROSSP'EN), 2006.
5. Gudoll Dzh. *Shimpanze v prirode: povedenie*. Moskva, Iz-vo «Mir», 1992.
6. Gudkov L. Ideologema «vruga»: «Vragi» kak massovyy sindrom i mehanizm sociokul'turnoj integracii. *Obraz vruga*. O_G_I «Moskva», 2005: 7 – 80.
7. *Poslanie prezidenta-2018: Klyucheveye tezisy*. Available at: <http://www.ntv.ru/novosti/1986648/>
8. Vasil'eva V.M., Sharov D.N. *Obraz «Ya» i obraz vruga v strukture lichnosti*. Available at: <http://www.psychodic.ru/arc.php?page=3943>
9. *V armiyu ne hotim, no voevat' gotovy*. Available at: <https://www.pravda.ru/society/how/08-10-2014/1230097-opros-0/>
10. Znakov V.V. Obraz vruga kak psihologicheskoe osnovanie ponimaniya musul'manskih terroristov rossiyanami. *Voprosy psihologii*. 2012; 2: 23 – 34.
11. Kadyrov R.V. Sovremennyy vzglyad na boevuyu psihicheskuyu travmu. *Gumanitarnye i social'no-`ekonomicheskie aspekty obucheniya i vospitaniya kadrov voenno-morskogo flota*. Sbornik nauchnyh statej. Vyp. 3. Vladivostok: TOVMI, 1999: 23 – 31.
12. Lazebnaya E.O., Bessonova Yu.V. Funkcional'naya nadezhnost' i uspehnost' professional'noj deyatel'nosti lic opasnyh professij: sub`ektnyj podhod. *Lichnost' professionala v sovremennom mire*. Moskva, Izdatel'stvo IP RAN, 2014.: 283 – 302.

Статья поступила в редакцию 14.03.18

УДК 159.95

Suroedova E.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Don State Technical University (Rostov-on-don, Russia),
E-mail: suroedova@mail.ru

Lomova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Don State Technical University (Rostov-on-don, Russia),
E-mail: lomovanatalia@mail.ru

THINKING STYLES IN THE PROCESS OF MEANING TRANSFER OF A TEACHER. The article considers a problem of mislabeled and stylistic peculiarities of thinking of teachers. The study of the problem of meaning transfer in the educational process today is relevant and in demand in psychology and pedagogy. The research reveals that cognitive-dominating strategy of sense transfer is most often found in the sample of teachers. This suggests that teachers and educators in the educational process are guided by the technique of reasoning, logical evidence, dialogue with students, colleagues, parents. Their speech is characterized by correctness, informativeness, efficiency, accessibility, etc. In addition, the researchers identified and described the style of thinking of teachers with different strategies of meaning. The results of the study allow identifying specific pedagogical competences, which consist in a special following activity in the translation of meaning.

Key words: meaning, meaning transfer, strategy, style of thinking, the educational process, verbal activity, non-verbal activity.

Е.А. Суредова, канд. психол. наук, доц. Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Россия, E-mail: suroedova@mail.ru

Н.В. Ломова, канд. пед. наук, доц. Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Россия, E-mail: lomovanatalia@mail.ru

СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ СМЫСЛОПЕРЕДАЧИ

В статье рассматривается проблема смыслопередачи и стилевые особенности мышления педагогов. Исследование проблемы смыслопередачи в образовательном процессе сегодня является актуальной и востребованной в психологии и педагогике. В ходе исследования было выявлено, что в выборке педагогов чаще всего встречается когнитивно-доминирующая стратегия смыслопередачи. Это говорит о том, что учителя и воспитатели в образовательном процессе ориентируются на техники аргументации, логического доказательства, диалога с учениками, коллегами, родителями. Их речь характеризуется правильностью, информативностью, эффективностью, доступностью и т.п. Кроме того, исследователи выявили и описали стилевые особенности мышления педагогов с разными стратегиями смыслопередачи. Результаты исследования позволяют выявить специфические педагогические компетенции, которые заключаются в особенной мыследеятельности при трансляции смысла.

Ключевые слова: смысл, смыслопередача, стратегия, стиль мышления, образовательный процесс, вербальная активность, невербальная активность.

Современный мир предъявляет к человеку высокие требования. Сегодня специалист, профессионал должен быстро адаптироваться к новым условиям, уметь работать в команде, максимально раскрывая свой потенциал и эффективно используя свои компетенции. Именно поэтому важно со школьной скамьи привить ребенку, подростку, молодежи востребованные временем и обществом общекультурные, социальные и специально-профессиональные компетенции. И эта обязанность ложится, в первую очередь, на педагогов. Педагог, как никто другой, сам должен владеть в высшей степени мастерства компетенциями, знаниями, умениями и навыками, формируемые у подрастающего поколения. Как показывает практика, не только владение, но и умение передавать смыслы и значения знаний является сверхважной задачей для педагога. Современный учитель, воспитатель не столько носитель социокультурных, общечеловеческих и новых учебно-научных знаний, сколько транслятор сути, смысла, «ядра» знаний. У педагога появились новые функции – смыслообразующая и смыслопередачи [1].

Как показал теоретический анализ современных исследований в области психологии и педагогики сейчас достаточное количество исследований связи мышления и речи, когнитивных исследований в области речи, невербальной коммуникации, стилей мышления, но практически отсутствуют исследования смыслопередачи, ее особенностей, и взаимосвязи с мыслительными процессами и стилями мышления. Новизна исследования заключается в том, что впервые изучаются стиливые особенности мышления педагогов с разными стратегиями смыслопередачи.

Многие исследователи психологи, психофизиологи посвятили свои работы изучению закономерностей мыслительного процесса и мыслительной деятельности. Л.С. Выготский, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров посвятили свои работы изучению общечеловеческих механизмов работы мышления. Другая группа ученых, таких как А.А. Алексеев, Л.А. Громова, Л. Собчик, Р. Стернберг, Е. Торренс, К. Юнг и другие пытались определить индивидуальные особенности мышления отдельной личности. На сегодняшний день существует несколько типов классификации стилей мышления.

Одна из первых классификаций стилей мышления была предложена А. Харрисоном и Б. Брэмсоном и получила свое продолжение в трудах А.А. Алексеева и Л.А. Громова. По мнению этих ученых стили мышления обусловлены культурно-исторической средой, этносом, профессией, психофизиологией и половыми признаками, но опосредованно, через личность человека и его интеллект. Под стилем мышления они понимают открытую систему интеллектуальных стратегий, приёмов, навыков и операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей [2].

А.К. Белоусова в рамках теории СМД рассматривает стиль мышления как определенное сочетание функций, направленных на производство и развитие новообразований, которое проявляется в динамике и направленности мыслительной деятельности человека. Профиль стиля мышления строится на основе следующих стилей мышления: инициативный, критический, управленческий, практический [3, с. 65].

В конце прошлого века ученые лингвисты, филологи, психологи, педагоги активно начали изучать феномен трансляции смысла. В научный тезаурус А.К.Белоусовой был введен новый термин – смыслопередача. Под смыслопередачей понимается передача участниками смыслов и значений вербально-логическими или невербально-эмоциональными средствами [4]. В психологии и лингвистике можно найти синонимичные понятия: трансляция смыслов (А.Н. Леонтьев, Е.Ю. Артемьева), смысловое поле (О.Г. Дука), общий фонд смысловых образований (О.К. Тихомиров, С.М. Джакупов), диалог (Бахтин), смысловая коммуникация (И.В. Абакумова, Л.Ц. Кагермазова), направленное воздействие на партнёра по общению (Е.Л. Доценко, В.И. Кабрин, А.А. Леонтьев, А.У. Хараш и др.).

Традиционно в науке основной формой коммуникации, а значит и средством передачи смысла и мысли, считается речь, слово как вербальный знак [5]. Кроме вербальных сообщений (текстов) люди выражают свои эмоциональные переживания посредством «языка» телодвижений, модуляции голоса и различных звуков (смех, плач, различные звуковые вкрапления в речь) [6]. Е.А. Суроедова на основе выраженности и соотношения вербальной и невербальной активности выделила стратегии смыслопередачи. Под стратегией смыслопередачи автор понимает

способы трансляции смыслов вербальными и невербальными средствами общения [7].

Целью нашего исследования было изучение стиливых особенностей мышления педагогов с разными стратегиями смыслопередачи.

Объектом исследования выступили педагоги-учителя СОШ и воспитатели ДООУ г. Ростова-на-Дону. В исследовании приняли участие 35 учителей 25 воспитателей, всего 60 женщин в возрасте от 25 до 50 лет.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что существуют различия в стилях мышления у педагогов с разными стратегиями смыслопередачи.

Для решения поставленных задач применялся комплекс теоретических и эмпирических методов исследования, в том числе теоретический анализ литературы по проблеме исследования, опрос, методы статистической обработки данных (метод Н-критерий Краскала-Уолиса, U-критерий Манна-Уитни). В ходе исследования применялся следующий диагностический инструментарий: опросник «Методика измерения стиля мышления» (А.К. Белоусова) [8]; опросник «Стили мышления» (Р. Брэмсона, А. Харрисона, адаптирован А.А. Алексеевым); методика «Стратегии смыслопередачи» (Е.А. Суроедова). Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивается применением научных методов исследования, статистической обработкой данных (SPSS Statistics 20, Microsoft Office EXCEL), сочетанием количественного и качественного анализа.

Согласно плану эмпирического исследования рассмотрим стратегии смыслопередачи педагогов. Для выявления стратегий смыслопередачи мы воспользовались методикой «Стратегии смыслопередачи» Е.А. Суроедовой. В ходе исследования было выявлено, что у большинства педагогов выборки исследования (60%) доминирует когнитивная стратегия смыслопередачи. Уровневая (13,4%) и активная (26,6 %) стратегии представлены менее всего. Не выявлены пассивная и эмоционально-доминирующая стратегии смыслопередачи.

Таким образом, мы можем говорить, что большинство педагогов характеризуются следующими особенностями в процессе общения и взаимодействия. У педагогов вербальная активность доминирует над невербальной. Учителя и воспитатели стараются выразить свои мысли путем логической аргументации, они заранее готовят свою речь, следят за тем, чтобы она была внятной, последовательной и четкой, стараются не употреблять жаргон и профессиональный сленг не понятный партнеру (ученику, родителю), их высказывания максимально ясны и понятны. Текст педагога соответствует правилам построения, предложения согласованы и связаны между собой, слова-паразиты практически отсутствуют.

Невербальная активность у педагогов среднего или выше среднего уровня, но значительно уступает вербальной активности. Это говорит о том, что речь педагога адекватно эмоционально выразительна. Педагог в беседах использует такие невербальные средства смыслопередачи как мимика, выразительность и эмоциональность голоса, жестикация. Испытуемые отмечают, что контролируют свои эмоции.

В результате проведенного исследования доминирующей стратегией смыслопередачи нами было выделено три группы педагогов. Первую группу составили педагоги с активной стратегией смыслопередачи, во вторую группу вошли педагоги с когнитивно-доминирующей стратегией, третью группу составили педагоги с уравновешенной стратегией смыслопередачи.

Изучение индивидуальных стилей мышления педагогов по методике «Стили мышления» (Р. Брэмсона, А. Харрисона, в адаптации А.А. Алексеева) позволил нам установить среднее значение по каждому стилю и выявить наиболее выраженный стиль у педагогов. Исследование показало, что стиль Аналитический является наиболее выраженным у педагогов, вторым по выраженности является стиль Прагматический. Менее предпочитаемыми являются стили Синтетический и Идеалистический. Полученные результаты позволяют нам констатировать, что большинство педагогов отличаются тщательной, логической, методической и последовательной манерой решения задач. При решении проблемы они составляют подробный план, собирают информацию, знакомятся с новыми научными подходами. Такие люди ценят знания, постоянно знакомятся с новыми разработками, что помогает им объяснить причины различных явлений и привести в порядок окружающую среду. Они редко меняют взгляды, а свои знания стараются применить на практике.

Педагоги с Прагматическим стилем мышления также склонны к поиску новой информации и практических способов удовлетворения своих и чужих потребностей. Но в отличие от «Аналитиков», они используют информацию и материалы, которые у них под рукой, не углубляясь и не проводя тщательный поиск. Задачи они выполняют постепенно, небольшими порциями, «кусочками», добиваясь конкретного результата. Это позволяет им быстро и с меньшими затратами справиться с проблемой. Педагоги-прагматики гибкие и адаптивные люди, они хорошо владеют навыками общения, хорошо идентифицируются с другими, легко понимают партнеров. Для них очень важным является понимание, уважение и авторитет со стороны других людей.

Исследование стилей мышления в совместной деятельности позволило нам установить, что у большинства педагогов наиболее выраженным является Практический стиль мышления в СМД. Эти данные позволяют нам говорить, что у большинства педагогов в совместной деятельности доминирует функция реализации идеи, т.е. эти испытуемые ищут в первую очередь возможность практического применения выдвинутой идеи. Они мотивированы на выполнение конкретных задач. Их привлекает практическая реализация задуманного и они стремятся довести запланированное до логического конца. Только через практику и апробацию они оценивают ценность и значимость идей. В практической реализации плана могут возникать новые идеи и гипотезы.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что у большинства педагогов доминирует когнитивная стратегия смыслопередачи, т.е. вербальная активность выше невербальной. Такие педагоги стараются ясно, логично, доступно и лаконично донести мысль, идею до воспитанника, партнера по общению. Кроме того, у большинства педагогов выраженными являются такие стили мышления как Аналитический, Прагматический и Практический.

На следующем этапе исследования нами был проведен анализ различий в стилевых особенностях мышления у педагогов с разными стратегиями смыслопередачи. Для реализации данной задачи мы воспользовались результатами, полученными по методике «Стили мышления» в адаптации А.А. Алексеева, Л.А. Громовой. Средние значения результатов исследования стилей мышления показали, что Синтетический стиль значительно выражен у педагогов с когнитивно-доминирующей стратегией смыслопередачи, чем в других группах. Реалистический стиль мышления является более доминирующим у педагогов с активной стратегией смыслопередачи, Идеалистический, Прагматический и Аналитический стили более выражены у педагогов с уравновешенной стратегией смыслопередачи, чем у педагогов с когнитивно-доминирующей. Наглядные данные представлены на рисунке 1.

Для выявления статистически-значимых различий воспользуемся методами математического анализа Н-критерий Краскала-Уоллиса и U-критерий Манна-Уитни.

Результаты математического анализа по Н-критерию Краскала-Уоллиса показали, что существуют значимые различия между группами педагогов в предпочтении Синтетического стиля мышления ($H=16,991$, при $p=,000$) и в выраженности Реалистического стиля мышления ($H=12,773$, при $p=,002$). Эти данные подтверждают результаты количественного анализа в том, что в

группе педагогов с когнитивно-доминирующей стратегией более выраженным, в отличие от педагогов других групп, является Синтетический стиль мышления. Это говорит о том, что воспитатели и учителя данной группы любят создавать качественно новое и оригинальное из «старых» или обыденных вещей, идей. Эти люди чувствительны к противоречиям и конфликтам в рассуждениях, идеях, теориях других людей. Кроме того, такие учителя и воспитатели склонны задавать неожиданные, «острые» вопросы. Метод «сократовской беседы» – это один из любимых методов работы таких педагогов. Они стремятся выяснить исходные посылки и позиции собеседников. Их привлекает неизвестность, неопределенность.

Педагоги с активной стратегией смыслопередачи на достаточно высоком уровне отличаются от педагогов с другими стратегиями большим предпочтением Реалистического стиля мышления. Полученные данные позволяют нам говорить о том, что учителя и воспитатели с активной стратегией смыслопередачи в своей деятельности ориентируются на свои непосредственные чувства и ощущения. Им важно увидеть, услышать, ощутить запахи, прикоснуться к объекту. Их мышление конкретно. Во взаимодействии у них доминирует установка на исправление ситуации и достижения конкретного результата. В своей деятельности такие педагоги перфекционисты, они стараются все сделать безошибочно и, при необходимости, готовы внести коррективы и исправления.

В ходе статистического анализа методом U-критерий Манна-Уитни также были установлены различия в выборе в профессиональной деятельности стилей мышления. Установлено, что педагоги с когнитивно-доминирующей стратегией смыслопередачи значительно отличаются по предпочтительности ими Синтетического стиля мышления от испытуемых первой ($U=101,50$, при $p=,000$) и третьей ($U=60,5$, при $p=,009$) групп.

Различия были выявлены в предпочтении Реалистического стиля мышления. Педагоги с активной стратегией смыслопередачи в большей степени отличаются проявлением стиля мышления Реалистического, чем педагоги с когнитивно-доминирующей ($U=157,50$, при $p=,009$) и уравновешенной стратегиями ($U=4,50$, при $p=,000$) смыслопередачи.

Кроме того, в ходе статистического анализа методом U-критерий Манна-Уитни мы выявили различия в большем доминировании стиля мышления Идеалистический у педагогов с уравновешенной стратегией смыслопередачи, чем у испытуемых с когнитивно-доминирующей ($U=80,50$, при $p=,05$) и активной ($U=30,50$, при $p=,038$) стратегиями смыслопередачи. Эти данные позволяют нам говорить, что педагоги с уравновешенной стратегией смыслопередачи отличаются повышенным интересом к целям, мотивам и человеческим ценностям. Они готовы воспринимать различные идеи, позиции, предложения, выслушивать каждого в ситуации группового принятия решения. Услышав различные доводы, мнения, взгляды они их ассимилируют и предлагают такое решение, которое было бы привлекательно для каждого. «Идеалисты» гордятся высокими нормами морали, поведения критериями оценки, требованиями и стандартами. Поэтому окружающим зачастую трудно удовлетворить требования этих людей.

В ходе исследования были выявлены различия в предпочтении стилей мышления педагогов в совместной мыслительной

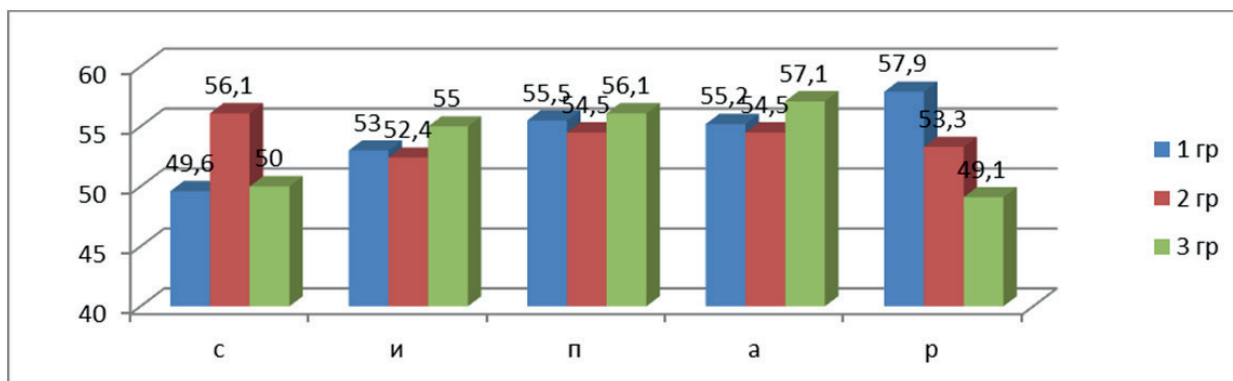


Рис. 1. Исследование индивидуальных стилей мышления педагогов с разными стратегиями смыслопередачи: С – синтетический, И – идеалистический, П – прагматический, А – аналитический, Р – реалистический

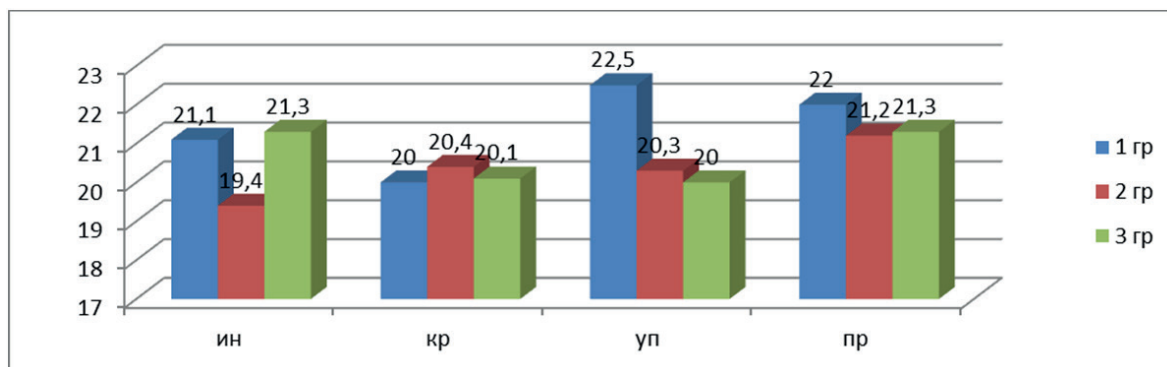


Рис. 2. Исследование стилей мышления в СМД педагогов с разными стратегиями смыслопередачи: ИН – инициативный, КР – критический, УП – управленческий, ПР – практический

деятельности (СМД). Для исследования нами были использованы результаты, полученные по методике измерения стиля мышления А.К. Белоусовой. Количественный анализ позволил нам установить некоторые различия. Наглядные данные представлены на рисунке 2.

На диаграмме мы видим, что существуют различия в предпочтении стилей мышления Инициативный и Управленческий.

Для выявления статистически-значимых различий были использованы методы математического анализа Н-критерий Краскала-Уолиса и U-критерий Манна-Уитни. Данные математического анализа по Н-критерию Краскала-Уолиса показали, что существуют значимые различия между группами педагогов в проявлении стиля мышления Инициативный ($H=9,647$, при $p=,008$) и в стиле мышления Управленческий ($H=7,145$, при $p=,028$). Эти данные подтверждают результаты количественного анализа в том, что в группе педагогов с когнитивно-доминирующей стратегией менее выраженным, в отличие от педагогов других групп, является Инициативный стиль мышления. Таким образом, педагоги с активной и уравновешенной стратегией отличаются динамикой выработки идей, чувствительностью к проблемам и проблемным ситуациям, гипотезам и предположениям. Они способны переключаться от одной идеи к другой, стремятся составить целостное представление о проблеме, разработать план решения задачи. Такие люди рассматривают различные идеи – фантастические и практические. Педагоги с таким стилем мышления характеризуются целенаправленным поиском противоречий, осознание проблемной задачи и постановки цели. Они всегда стремятся инициировать мышление и дойти до сути проблемы, разобраться в ней.

Управленческий стиль мышления ярче выражен у педагогов с активной стратегией смыслопередачи. Это говорит о том, что у этих учителей и воспитателей преобладает функция передачи

смысла и объединение людей вокруг определенного дела. Педагоги с активной стратегией смыслопередачи стремятся обсуждать проблемы с другими. Они мотивированы на общение и взаимодействие, прислушиваются к мнению всех задействованных в деятельности людей. Они склонны организовывать дискуссии, диспуты, споры, которые помогают найти наиболее эффективное решение проблемы. У таких учителей хорошо получается донести смысл информации, знания до учеников и партнеров. Они могут переформулировать мысль разными способами и сделать ее понятной для всех. Эти испытуемые склонны брать на себя ответственность и доводить дело до окончательного результата.

В ходе статистического анализа методом U-критерий Манна-Уитни также были установлены различия в предпочтениях стиля мышления в СМД у педагогов с разными стратегиями смыслопередачи. Было установлено, что педагоги с когнитивно-доминирующей стратегией смыслопередачи значительно отличаются от педагогов с активной ($U=166,0$, при $p=,014$) и уравновешенной ($U=65,0$, при $p=,015$) стратегиями смыслопередачи меньшей предпочтительностью инициативного стиля мышления в СМД. Педагоги с активной стратегией смыслопередачи в большей степени, чем участники исследования с когнитивно-доминирующей ($U=169,0$, при $p=,017$) и уравновешенной ($U=3,0$, при $p=,045$) стратегиями предпочитают в совместной мыслительной деятельности использовать Управленческий стиль мышления.

Таким образом, полученные данные позволяют нам констатировать факт, что существуют различия в стилях мышления у педагогов с разными стратегиями смыслопередачи. Для педагогов с когнитивно-доминирующей стратегией наиболее предпочтительным является Синтетический стиль мышления. Педагоги с активной стратегией смыслопередачи на достоверно значимом уровне отличаются большим предпочтением Реалистического и Управленческого стилей мышления.

Библиографический список

1. Суроедова Е.А. Способность к смыслопередаче как компетенция современного педагога. *Материалы международной научно-практической конференции*. Ростов-на-Дону. 2016: 120 – 124.
2. Алексеев А.А., Громова Л.А. *Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми*. Санкт-Петербург: Экономическая школа, 1993.
3. Белоусова А.К., Пищик В.И. *Стиль мышления*. Ростов-на-Дону: Издательство ЮФУ, 2011.
4. Белоусова А.К. Особенности смыслопередачи педагогов в процессе обучения. *Психология обучения*. 2015; 9: 4 – 14.
5. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт. 1996.
6. Ниренберг Д., Калеро Г. *Как читать человека, словно книгу*. Москва, Экономика. Академия здоровья, 1990.
7. Суроедова Е.А. *Роль вербальных и невербальных средств смыслопередачи в процессе решения студентами профессиональных задач*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Ростов-на-Дону, 2011.
8. Белоусова А.К., Пищик В.И., Молохина Г.А. Первичная психометрическая проверка методики определения стиля мышления. *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион*. Серия: Общественные науки. 2005; S12: 73 – 84.

References

1. Suroedova E.A. Sposobnost' k smysloperedache kak kompetenciya sovremennogo pedagoga. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Rostov-na-Donu. 2016: 120 – 124.
2. Alekseev A.A., Gromova L.A. *Pojmite menya pravil'no ili kniga o tom, kak najti svoj stil' myshleniya, `effektivno ispol'zovat' intellektual'nye resursy i obresti vzaimoponimanie s lyud'mi*. Sankt-Peterburg: `Ekonimicheskaya shkola, 1993.
3. Belousova A.K., Pishchik V.I. *Stil' myshleniya*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo YuFU, 2011.
4. Belousova A.K. Osobennosti smysloperedachi pedagogov v processe obucheniya. *Psihologiya obucheniya*. 2015; 9: 4 – 14.
5. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'*. Moskva: Labirint. 1996.
6. Nirenberg D., Kalero G. *Kak chitat' cheloveka, slovno knigu*. Moskva, `Ekonimika. Akademiya zdorov'ya, 1990.
7. Suroedova E.A. *Rol' verbal'nyh i neverbal'nyh sredstv smysloperedachi v processe resheniya studentami professional'nyh zadach*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2011.
8. Belousova A.K., Pishchik V.I., Molohina G.A. Pervichnaya psihometricheskaya proverka metodiki opredeleniya stilya myshleniya. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Severo-Kavkazskij region*. Seriya: Obschestvennye nauki. 2005; S12: 73 – 84.

Статья поступила в редакцию 16.03.18

УДК 159

Ustinova L.G., senior lecturer, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: Larisa151@inbox.ru

Sultanova M.V., senior lecturer, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: sultan_777@mail.ru

PERSONAL PROFESSIONAL SECURITY OF ATS STAFF: STRUCTURE AND CONTENTS. The professional safety of law enforcement officers depends on a multitude of both internal and external circumstances that require close scrutiny. This article tells that the main tasks and the role of psychology in providing professional security to ATS officers are indicated. There is also a list of techniques that can create a survival system for law enforcement officers and help them overcome their fears. The professional activity of ATS employees always carries a risk, therefore the article reveals some of the most important aspects of the concept of risk and personal safety for the employees. The article concludes with a list of rules of conduct for law enforcement officers aimed at ensuring their personal professional safety, as well as a list of factors that are of the greatest importance in extreme situations.

Key words: professional security, law enforcement, personal security, survival, overcoming fear, professional risk, extreme situations.

Л.Г. Устинова, канд. соц. наук, доц., полковник полиции, начальник каф. общеправовых дисциплин, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, Ставропольский филиал, E-mail: Larisa151@inbox.ru

М.В. Султанова, к.ф.н., полковник полиции, доцент кафедры общеправовых дисциплин, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, Ставропольский филиал, E-mail: sultan_777@mail.ru

ЛИЧНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СОТРУДНИКОВ ОВД: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

Профессиональная безопасность сотрудников правоохранительных органов зависит от множества как внутренних, так и внешних обстоятельств, требующих пристального рассмотрения. В данной статье, прежде всего, обозначаются основные задачи и роль психологии в обеспечении профессиональной безопасности сотрудникам ОВД. Также приводится перечень приемов, способных сформировать у работников органов правопорядка установки на выживание и помочь им в преодолении страха. Профессиональная деятельность сотрудников ОВД всегда сопряжена с риском, потому в статье раскрываются некоторые наиболее важные для сотрудников аспекты концепции риска и личной безопасности. В заключение статьи сформулирован список правил поведения работников органов правопорядка, направленных на обеспечение их личной профессиональной безопасности, а также приводится перечень факторов, имеющих наиболее важное значение в экстремальных ситуациях.

Ключевые слова: профессиональная безопасность, правоохранительные органы, личная безопасность, установка на выживание, преодоление страха, профессиональный риск, экстремальные ситуации.

Личная профессиональная безопасность представляет собой систему правовых, специальных защитных, тактических, педагогических и психологических мер, позволяющих обеспечить сохранение жизни, физического и психического здоровья работников органов правопорядка при условии поддержания высокого уровня эффективности профессиональных действий. Личная безопасность основывается на достаточном уровне профессиональной подготовленности работников, предполагающем также владение безопасными методами труда, сформированной личностной установкой на выживание, психологическими качествами, позволяющими адекватно оценивать обстановку, принимать быстрые и правильные решения и не терять самообладания в опасных ситуациях.

Зарубежные и отечественные исследования психологии безопасности деятельности работников органов правопорядка позволяют составить обобщенный психологический портрет погибших сотрудников при исполнении служебного долга. К числу основных параметров такого портрета можно отнести таблица 2:

Приёмы формирования у работника органа правопорядка установки на выживание. Установка на выживание – это готовность и предрасположенность работника к целенаправленной, надежной и характеризующейся достаточным уровнем самозащиты деятельности. Она включает три элемента: познавательный (например, «Я осознаю реальность вовлечения меня в ситуацию, связанную с применением огнестрельного оружия и иных форм насильственных действий со стороны правонарушителей»), эмоционально-оценочный (например, «Я буду постоянно придерживаться внутреннего убеждения, что не стану жертвой в опасной ситуации») и поведенческий (например, «Я буду всегда приближаться ко всем подозреваемым, предвидя возможное их сопротивление»).

Формирование устойчивой установки на выживание представляет собой одновременно воспитание разумного и мотивированного риска, преодоление чувства страха, развитие осмтрительности и бдительности в поведении работников органов правопорядка. Такая работа – гарантия их эффективных и надежных действий в опасных для жизни и здоровья условиях.

Таблица 1

Основные задачи психологии, обеспечивающие профессиональную безопасность сотрудников правоохранительных органов

Разработка методов психодиагностики лиц, имеющих предрасположенность к несчастным случаям в экстремальных ситуациях деятельности	Разработка методики психологической экспертизы причин несчастных случаев
Исследование психологических причин несчастных случаев и особенностей поведения потерпевших, составление обобщенного психовиктимологического портрета и создание частной теории поведения жертвы	Психологическое обоснование методов воспитания безопасного поведения и содержания профессионально-психологической подготовки к деятельности в опасных условиях
Разработка психологических методов обеспечения личной безопасности работников органов правопорядка в процессе исполнения ими профессиональных обязанностей	Психокоррекционная работа и оказание психологической помощи работникам органов правопорядка, пережившим опасность

Таблица 2

Наиболее распространённые причины, приведшие к гибели сотрудников ОВД

№	Причины
1.	необоснованный риск.
2.	недостаточные личностные предпосылки для нормального выполнения служебных обязанностей;
3.	неиспользование или неправильное использование средств личной безопасности (бронежилет, сфера и т. п.);
4.	переоценка своих возможностей в «чтении» других людей, их познании;
5.	нарушение установленных правил, особенно в отношении ареста, задержания, обыска, конфликта с задержанным и т. п.;
6.	отсутствие необходимых физических данных
7.	игнорирование прикрытия при возможности его иметь;
8.	притупление бдительности и доверчивость (ставка только на хорошее в людях);
9.	использование применения силы только как последней возможности, что ведет к запаздыванию в силовом реагировании;
10.	неумение предвидеть опасность;
11.	неверные действия в ситуации опасности («открывал спину» преступникам, не торопился двигаться, не маскировался, не искал укрытия, вел себя самоуверенно и т.п.);
12.	неверные решения и неудачная тактика действия в ситуации опасности и др.

Сформировать и развить у себя установку на выживание способен каждый сотрудник. Предлагаются *два приема формирования установки на выживание: заполнение «Обязательства о выживании» и проведение воссоздающей визуализации.*

Для формирования установки на выживание часто используются *упражнения по воссоздающей визуализации*, т. е. по созданию элементов опасной ситуации и образа своих действий. Подобные упражнения целесообразно выполнять, когда никто и ничто вам не мешает (в свободное время от исполнения должностных обязанностей).

Приёмы преодоления страха и формирования у работников органов правопорядка бесстрашия. Страх парализует волю, часто ведет к спонтанным, непродуманным и хаотическим действиям, а в итоге снижается надежность и эффективность решения задач в опасных ситуациях. По психологической природе чувство страха – результат мышления и воображения, предвосхищающих опасность для жизни, здоровья и самочувствия работника. Переживание опасности связано со страданиями. Отсюда возникают чрезмерные по своей силе эмоциональные переживания. У страха много проявлений – от опасения, боязни, испуга до ужаса, который приводит к потере целенаправленного поведения.

Принято считать, что страх нельзя преодолеть логикой, мысленными уговорами и приказами, напряжением воли. Как же преодолеть страх сотрудникам? Можно выделить два основных пути **в развитии самообладания**: воспитание и овладение работниками специальными психотехническими приемами снятия страха.

Воспитание включает в себя самовоспитание и личностное развитие работников. Главными составляющими **в этом** направлении могут быть:

- развитие профессионализма и укрепления убежденности в безошибочности собственных действий в опасных ситуациях;
- формирование веры в собственную неуязвимость и развитие установок в опасных ситуациях;

- постепенный, в течение двух-трех лет работы, переход от состояния тревожности к состоянию концентрации внимания;
- моделирование опасных ситуаций;
- поддержание приятных эмоций и переживаний после рискованных, но успешных действий;
- приобретение сотрудниками навыков психосаморегуляции, аутогенной тренировки и медитации.

Психотехнические приемы позволяют в стрессовой ситуации быстро снять отрицательные переживания и изменить ход мыслей в позитивном направлении. Считается, что локализация страха возможна при согласии с самим собой по принципу «будь что будет». В этом случае мозг перестает просчитывать варианты угрозы, поток лихорадочных мыслей сменяется обостренным восприятием событий. И таким образом работник органа правопорядка эффективнее включается в ситуацию, что само по себе вытесняет страх. Снятие страха, уменьшение степени тревожности возможны также на основе применения специальных дыхательных упражнений.

Риск и личная безопасность. Риск – это действия сотрудника правоохранительных органов, характеризующиеся неопределенностью исхода и возможным наступлением неблагоприятных последствий в случае неудачи. Рискованное поведение зависит от ситуации деятельности и личностных качеств сотрудника. Наблюдения и исследования показывают, что при принятии решения о риске работники учитывают два основных фактора: вероятность неудачи и величину неудачи, которая ощущается как ожидаемый ущерб. Риск характеризуется возможностью выбора между менее или более опасными для работников органов правопорядка вариантами поведения, но различающимися по степени их эффективности с точки зрения достижения результатов деятельности. Часто рискованное поведение позволяет **достичь** цели деятельности быстрее и с минимальными потерями.

В значительной мере благоприятный исход при риске связан со степенью обоснованности (оправданности) или необоснованности (неоправданности) принятия решения работником

Таблица 3

Субъективные факторы	Объективные факторы
Личностные особенности сотрудников (психофизиологические качества и состояния человека)	Особенности выполняемой профессиональной деятельности
Характер бессознательной регуляции собственного поведения сотрудником (по стеническому или астеническому типу)	Не использование и не тиражирование уже отработанных приемов по обеспечению безопасности
Общая направленность человека (мотивы, интересы, установки)	Особенности применения и использования технических средств (оружие, машины и другие виды техники)
Наличие или отсутствие личного и профессионального опыта	Слабое техническое и материальное оснащение
Уступчивость (внешнее следование за группой при внутреннем несогласии)	Неудачное планирование операции вышестоящими сотрудниками правоохранительных органов
Уровень оптимального риска, приемлемого индивидом, который является в достаточной степени постоянным	Нескоординированность действий сотрудников спецподразделения и вышестоящих сотрудников правоохранительных органов
Потребность в «острых» ощущениях и стремления человека расширить границы собственных возможностей	Необдуманный риск коллег

органа правопорядка о рискованном поведении. Обоснованный риск предполагает адекватную оценку сотрудником соотношения между ожидаемым успехом, выигрышем и ожидаемой неудачей или выигрышем. Определенным препятствием к обоснованному и адекватному поведению в опасной ситуации является *склонность работника к риску*. Она представляет собой отражение комплекса личностных качеств индивида (потребности в самоутверждении, мотивации деятельности, тревожности, импульсивности, агрессивности и др.). Лица, стремящиеся к доминированию над другими, к самоутверждению, обладающие повышенной агрессивностью, часто предпочитают альтернативы поведения, содержащие риск.

Определенное влияние на принятие сотрудником решения о риске оказывает пережитая опасность. В связи с этим обстоятельством выделяются два основных феномена: эффект Карпентера и эффект обожженных пальцев. Эффект Карпентера заключается в том, что каждое восприятие или представление порождает склонность к подобному же восприятию и представлению. Работник, получивший в опасной ситуации ранение или

психотравму, теряет веру в возможность избегания несчастных случаев в будущем. У него развивается «беспокойство тревоги», требующее оказания психотерапевтической помощи. Эффект обожженных пальцев представляет противоположную характеристику поведения сотрудников. В этом случае сотрудник, переживший опасность, становится более предусмотрительным, осторожным, у него развивается способность к мотивированному и обоснованному риску.

На основе анализа литературы и личного опыта можно выделить субъективные (зависящие от личностных качеств и свойств сотрудника) и объективные факторы (не зависящие лично от сотрудника, а зависящие от коллектива, компетентности и личностных свойств командира и др.) (табл. 3).

В заключение можно отметить, что обеспечение профессиональной безопасности сотрудников ОВД – это комплексная проблема, решение которой зависит от большого количества как объективных, так и субъективных факторов. В этой связи требуется большая работа со стороны психологической службы, командующего состава и лично сотрудников.

Библиографический список

1. Панкин А.И. Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел. *Тактика и психология безопасной деятельности*. Москва, 1996.
2. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Специфика взаимодействия сотрудников ОВД с населением. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 1 (62): 208 – 209.
3. Пацакула И.И. *Психология профессиональной безопасности сотрудников спецподразделений правоохранительных органов в экстремальных условиях деятельности: на материале исследования индивидуальной профессиональной безопасности автореферата*. Рязань, 2001.
4. Устинова Л.Г. Управленческая культура руководителя ОВД в контексте современных стилей и методов руководства. *Научно-методический электронный журнал Концепт*. 2014; Т. 20; 2006 – 2010.
5. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Гуманитарная подготовка будущих сотрудников правоохранительных органов в зарубежной образовательной практике. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 268 – 269.

References

1. Pankin A.I. Lichnaya bezopasnost' sotrudnikov organov vnutrennih del. *Taktika i psihologiya bezopasnoj deyatel'nosti*. Moskva, 1996.
2. Ustinova L.G., Sultanova M.V. Specifika vzaimodejstviya sotrudnikov OVD s naseleniem. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 1 (62): 208 – 209.
3. Pacakula I.I. *Psihologiya professional'noj bezopasnosti sotrudnikov specpodrazdelenij pravooxranitel'nyh organov v 'ekstremal'nyh usloviyah deyatel'nosti: na materiale issledovaniya individual'noj professional'noj bezopasnosti avtoreferata*. Ryazan', 2001.
4. Ustinova L.G. Upravlencheskaya kul'tura rukovoditelya OVD v kontekste sovremennyh stilej i metodov rukovodstva. *Nauchno-metodicheskij 'elektronnyj zhurnal Koncept*. 2014; T. 20; 2006 – 2010.
5. Ustinova L.G., Sultanova M.V. Gumanitarnaya podgotovka buduschih sotrudnikov pravooxranitel'nyh organov v zarubezhnoj obrazovatel'noj praktike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 268 – 269.

Статья поступила в редакцию 09.03.18

УДК 159

Fedko I.I., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Forensic Medicine and Law with a course of DPO, Stavropol State Medical University of the Ministry of Health of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: fedkoi@mail.ru

Kopylov A.V., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Head of Department of Forensic Medicine and Law with a course of DPO, Stavropol State Medical University of the Ministry of Health of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: fedkoi@mail.ru

Kopylov I.A., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Stomatology, State Medical Academy, Stavropol State Medical University of the Ministry of Health of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: chijgay@yandex.ru

Kulkina I.V., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of State Law, North-Caucasian Social Institute, senior teacher, Department of Forensic Medicine and Law with the course of DPO, Stavropol State Medical University of the Ministry of Health of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: iri4451@yandex.ru

PSYCHO-LEGAL ASPECTS OF CONDUCTING FORENSIC INVESTIGATIONS IN CASES OF PROFESSIONAL DELINQUENCIES MEDICAL WORKERS. The paper deals with topical issues relating to the legal significance of the history of the disease during forensic examinations in cases of professional misconduct of medical workers. One of the problems is that in the history of the disease, the quality and completeness of filling depends on the conclusions about the causality of defects in the provision of medical care with the consequences. The article examines the factors influencing the disadvantages of doing history. Accordingly, it is necessary to know that in cases of an unfavorable outcome and a conflict situation: the number of shortcomings in the design of the medical history is the reason for the judicial decisions in favor of patients. In order to avoid unreasonable claims on the part of patients, it is necessary to carefully fill out a medical card, which can remove a number of questions, as well as prevent claims and reduce the likelihood of conflicts.

Key words: forensic activities, medical records, incorrect assessment, hyperdiagnostics, reduction of professional risk in practical activities.

И.И. Федько, канд. мед. наук, доц. каф. судебной медицины и права с курсом ДПО, ГБОУ ВО Ставропольский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Ставрополь, E-mail: fedkoi@mail.ru

А.В. Копылов, канд. мед. наук, доц., зав. каф. судебной медицины и права с курсом ДПО, ГБОУ ВО Ставропольский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Ставрополь, E-mail: fedkoi@mail.ru

И.А. Копылова, канд. мед. наук, доц. каф. стоматологии, ГБОУ ВО Ставропольский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Ставрополь, E-mail: chijgay@yandex.ru

И.В. Кулькина, канд. юрид. наук, доц., доц. каф. государственного права АНО ВО Северо-Кавказского социального института, ст. преп. каф. судебной медицины и права с курсом ДПО, ГБОУ ВО Ставропольский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Ставрополь, E-mail: iri4451@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ СУДЕБНО-МЕДИЦИНСКИХ ЭКСПЕРТИЗ ПО ДЕЛАМ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЯХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

В данной работе рассматриваются актуальные вопросы, касающиеся значения истории болезни при проведении судебно-медицинских экспертиз по делам о профессиональных правонарушениях медицинских работников. Одной из проблем является то, что в истории болезни, от качества и полноты заполнения зависят выводы о причинно-следственной связи допущенных дефектов при оказании врачами лечебной помощи с наступившими последствиями. Подробно в статье рассматриваются факторы, влияющие на недостатки ведения истории болезни. Соответственно необходимо знать, что в случаях наступления неблагоприятного исхода и конфликтной ситуации: именно количество недостатков при оформлении истории болезни и является поводом для вынесения судебных решений в пользу пациентов. Для избегания возникновения необоснованных претензий со стороны пациентов необходимо тщательное заполнение медицинской карты, которая может снять целый ряд вопросов, а также предупредить претензии и снизить вероятность возникновения конфликтов.

Ключевые слова: *судебно-экспертная деятельность, медицинская карта, неправильная оценка, гипердиагностика, снижение профессионального риска в практической деятельности.*

Особенность профессии врача непосредственно связана с сохранением жизни и здоровья человека, и вызывает повышенный интерес, строгий контроль и подход со стороны общества, правоохранительных органов к ошибкам в деятельности медицинского персонала.

Согласно ст.10 Федерального закона от 31.05.2001 г. № 73-ФЗ «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации», объектами исследования судебно-медицинских экспертов являются вещественные доказательства, документы, предметы, трупы, а также материалы дела, по которому проводится судебная экспертиза [1].

Материалы дела по врачебным правонарушениям всегда содержат сведения медицинского профиля, изложенные в медицинских документах, в том числе и в истории болезни, от качества и полноты заполнения которых зависят выводы о причинно-следственной связи допущенных дефектов при оказании врачами лечебной помощи с наступившими последствиями.

Хотелось бы отметить, что документ – это материальный носитель с зафиксированной на нем в любой форме информацией в виде текста, звукозаписи, изображения и (или) их сочетания, который имеет реквизиты, позволяющие его идентифицировать, и предназначен для передачи во времени и пространстве в целях общественного использования и хранения [2].

Приказом от 04.10.1980 г. № 1030 МЗ СССР утвержден Перечень форм судебно-медицинской документации учреждений здравоохранения, в который входит медицинская карта стационарного больного код 003-1/у. [3] При этом данный Приказ утратил силу в связи с изданием Приказа Минздрава СССР от 05.10.1988 № 750, но Письмом Минздравсоцразвития РФ от 30.11.2009 № 14-6/242888 сообщено, что до издания нового альбома образцов учетных форм учреждения здравоохранения по рекомендации Минздрава России используют в своей работе для учета деятельности бланки, утвержденные Приказом Минздрава СССР от 04.10.1980 № 1030 [4].

Медицинская карта (история болезни) является основным медицинским документом стационара, который составляется на каждого поступившего в стационар больного. Медицинская карта должна содержать все необходимые сведения, характеризующие состояние больного в течение всего времени пребывания в стационаре, организацию его лечения, данные объективных исследований и назначений, что позволяет контролировать правильность организации лечебного процесса.

Медицинская карта юридический документ, имеющее лечебно-диагностическое, юридическое, научно-практическое, воспитательное и социальное значение.

Научно-практическое значение историй болезни заключается в том, что они являются незаменимыми источниками получения информации о причинах и условиях возникновения различных заболеваний и травм, их клиническом течении и исходах, об эффективности лечения, целесообразности использования различных методов, средств и препаратов с диагностическими и терапевтическими целями. Записи в истории болезни позволяют интегрировать усилия разных врачей и обеспечить преемственность в ходе лечения.

Следует помнить, что лучшей защитой врача в спорных ситуациях является история болезни, написанная таким образом, как будто она изначально пишется для прокурора. В случаях судебного разбирательства оцениваются только имеющиеся в деле доказательства (медицинская документация). Если запи-

си в документах неудовлетворительные и не дают исчерпывающего ответа, они не принимаются к защите. Небрежное заполнение истории болезни, обще-стандартные фразы в дневниках, по которым трудно сделать выводы о течении болезни или повреждении, подчистки, исправления, отсутствие записей о согласии больного на оперативное вмешательство или сложную диагностическую процедуру, о результатах осмотров приглашенных консультантов, свидетельствуют о недобросовестном отношении врача к своим обязанностям и рассматриваются органами следствия как сделанные задним числом.

Анализ большинства медицинских документов, которые исследовались в ходе комиссионных экспертиз, выявили следующие недостатки ведения истории болезни:

1. Небрежное заполнение, нечитабельный почерк, подчистки и исправления, стандартные фразы. Ссылки допрашиваемого врача на служебную занятость, которая не позволила наиболее полно заполнить историю болезни, во внимание не берутся.

2. При анализе сбора жалоб в некоторых случаях отсутствует детализация болевых ощущений, что является серьезной ошибкой, и не позволяет сделать определенные диагностические предположения и определить тактику дальнейших действий.

3. При выяснении истории развития заболевания отсутствуют данные о причине, характере развития его динамики и не позволяет установить правильный диагноз на момент обращения. Отсутствуют данные о наследственных и перенесенных заболеваниях, трудовом анамнезе, вредных привычках, аллергологическом анамнезе, не позволяющие определить тактику диагностических и лечебных мероприятий, а неполноценные сведения приводит к частым ошибкам в диагностике.

4. Встречается несоответствие диагноза и описанной клинической картине, а при летальных случаях несоответствие гистологической картины клиническим данным, что свидетельствует о переписывании истории болезни.

5. Неправильная оценка, гипердиагностика, и наоборот, недооценка рентгенологических методов исследования, УЗИ, ЭГДС, ЭКГ приводит к диагностическим ошибкам. Невнесение в медицинскую карту результатов обследования, анализов, данных рентгенологического обследования ведет к тому, что приходится повторно подвергать больного излишним – и при этом не всегда приятным – манипуляциям.

6. Имеет место сложность диагностики у больных в алкогольном или наркотическом опьянении, отличающаяся не только атипичной картиной заболевания, но и неосознаваемым негативным настроем врача к данному пациенту, как асоциальному лицу.

7. В ряде случаев не обосновываются применяемые методы лечения, а также не фиксируется момент завершения лечения.

8. Предоперационный эпикриз в историях болезни отсутствует в 60% случаев. Протоколы оперативного вмешательства заполняются кратко, без подробного описания характера патологического процесса или повреждений, что не дает возможности хирургу доказать качество своей работы и перед экспертной комиссией возникают затруднения при вынесении объективного решения.

9. Неполноценное обследование и низкая квалификация врача встречается крайне редко, как правило, это врачи, работающие менее 3-х лет, дежурные в выходные и праздничные дни, когда в больнице отсутствуют высококвалифицированные врачи и заведующие отделением.

Количество недостатков при оформлении истории болезни остается до настоящего времени высоким и является поводом для вынесения судебных решений в пользу пациентов.

Рост уровня правосознания и правовой грамотности граждан приводит к увеличению количества судебных дел и диктует врачам необходимость грамотного заполнения истории болезни, что позволяет максимально избежать претензий со стороны пациента и способствует повышению эффективности лечения.

Для избегания возникновения необоснованных претензий со стороны пациентов необходимо тщательное заполнение медицинской карты, которая может снять целый ряд вопросов, а также предупредить претензии и снизить вероятность возникновения конфликтов.

Судебные медики призваны не только устанавливать истину, но и по внутреннему убеждению, обеспечивать защиту интересов медицинских работников и снижение профессионального риска в практической деятельности.

Библиографический список

1. О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации. Федеральный закон от 31.05.2001 № 73-ФЗ (ред. от 08.03.2015). *КонсультантПлюс*.
2. Кулькина И.В. Организация системы документооборота в правовом обеспечении платных медицинских услуг. *Современное гуманитарное знание о проблемах социального развития: материалы XXIV Годиного научного собрания профессорско-преподавательского состава*. С.Е. Шиянов, А.П. Федоровский (отв. ред.) Ставрополь: АНО ВО СКСИ, 2017: 64 – 68.
3. Об утверждении форм первичной медицинской документации учреждений здравоохранения. Приказ Минздрава СССР от 04.10.1980 № 1030. *КонсультантПлюс*.
4. О правомочности действия Приказа Минздрава СССР от 4 октября 1980 г. № 1030. Письмо Минздравсоцразвития РФ от 30.11.2009 № 14-6/242888у *КонсультантПлюс*.

References

1. O gosudarstvennoj sudebno-`ekspertnoj deyatel'nosti v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 31.05.2001 № 73-FZ (red. ot 08.03.2015). *Konsul'tantPlyus*.
2. Kul'kina I.V. Organizaciya sistemy dokumentooborota v pravovom obespechenii platnyh medicinskih uslug. *Sovremennoe gumanitarnoe znanie o problemah social'nogo razvitiya: materialy XXIV Godichnogo nauchnogo sobraniya professorsko-prepodavatel'skogo sostava*. S.E. Shiyarov, A.P. Fedorovskij (otv. red.) Stavropol': ANO VO SKSI, 2017: 64 – 68.
3. Ob utverzhdenii form pervichnoj medicinskoj dokumentacii uchrezhdenij zdavoohraneniya. Prikaz Minzdrava SSSR ot 04.10.1980 № 1030. *Konsul'tantPlyus*.
4. O pravomochnosti dejstviya Prikaza Minzdrava SSSR ot 4 oktyabrya 1980 g. № 1030. Pis'mo Minzdravsocrazvitiya RF ot 30.11.2009 № 14-6/242888yu *Konsul'tantPlyus*.

Статья поступила в редакцию 10.04.18

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ – доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

УДК 82-193.1

Abdulaeva R.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rezeda1973@mail.ru

Aglarova Z.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: lleta2001@mail.ru

POETICS OF AVAR FOLK RIDDLES. In the article the authors presents an analyses of the artistic features of Avar riddles as one of the types of folklore genre. Being a product of the language, they reflect ethnic and cultural identity of the Avar people. It is noted that the riddles are characterized by the volume of contents, the capacity of the image of phenomena and objects. The presented materials shows that the use of a wide variety of means of artistic figurativeness and expressiveness determine the poetics of riddles of the Avar people. The authors conclude that the mystery has played a crucial role in the formation and consolidation of the Avar literary language. Riddles, originally formed from ancient figurative language, while retaining its basics, in its historical evolution purchased quality genre of oral national creativity.

Key words: artistic technique, poetics, strophic arrangement, entity, comparison, riddles.

Р.Н. Абдулаева, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: rezeda1973@mail.ru

З.М. Агларова, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: lleta2001@mail.ru

ПОЭТИКА АВАРСКИХ НАРОДНЫХ ЗАГАДОК

В данной статье проводится анализ художественных особенностей аварских загадок, которые являются одним из видов фольклорного жанра. Будучи продуктом языка, они отражают этнокультурное своеобразие аварского народа. Отмечается, что загадки отличаются объёмностью содержания, ёмкостью изображения явлений и предметов. Представленные в статье материалы показывают, что использование самых разнообразных средств художественной изобразительности и экспрессивности определяют поэтику загадок аварского народа. Авторы делают вывод о том, что загадка сыграла важнейшую роль в формировании и закреплении аварского литературного языка. Загадки, первоначально зародившиеся из древнего метафорического языка, сохраняя его сущность, в процессе своей исторической эволюции приобрели качества жанра «устного народного творчества».

Ключевые слова: художественные особенности, поэтика, строфическая организация, сущность, сравнение, загадки.

Загадки имеют своё особенное место в ряду аварского устно-поэтического творчества, благодаря своим специфичным присущими им художественным приёмам, способам, средствам отражения языковой картины мира, то есть имеют свою определённую поэтику. Они являются концептами образного отражения мира и, следовательно, относятся к явлениям поэтического рода. На это их особенность указывали все исследователи данного фольклорного жанра. «Если бы меня попросили назвать поэтическое явление, созданное человеком с помощью слова», – пишет известный фольклорист Ю.Г. Круглов, – «я, не задумываясь, сказал бы: это загадки» [1; 4]. В самом деле, содержание загадок, их художественный строй, образная система, лингвистические особенности загадок относят их к поэзии, причем самым концентрированным выражением ее природы, сущности, специфики. Во всех изданных сборниках загадок, этот жанр графически представлен как поэтические произведения, будучи строфически организованы в двустишия, четверостишия, шести-, восьми-, десятистишия. Также загадки отличаются объёмностью содержания, ёмкостью изображения явлений и предметов. Строфически аварские загадки организованы следующим образом: из 619 опубликованных в сборнике М.М. Муртазалиева «Аварские на-

родные загадки» текстов, односоставными являются 96 загадок, двухсоставными – 296, четырехсоставными – 200, имеющими более чем четыре строфы – 17. Мы находим у аварцев небольшое количество односоставных загадок. Как правило, это обычно одно развернутое, распространенное предложение. В таких случаях, обычно, в составных сказуемых пропущен глагол-связка, а предикатив выражен не только полными, но и краткими формами прилагательного или причастия.

Бихъизе жиб – гытлинаб, На вид она мала,
Кьолеб глакълу – клудияб Но дает большие знания. (Книга)

И в первой, и во второй части пропущены глаголы-связки – «буго» – «есть», количество слов таким образом сокращается, как и объем самой загадки, а также повышается ее ритмичность. Простым предложениям часто свойственно употребление однородных членов предложения, которые с разных сторон определяют загадываемый предмет.

Хлатлал гъечлеб, кверал гъечлеб, Нет у нее ног, нет у нее рук,
Квен – тлехалде хлажат гъечлеб И не нужно ее кормить. (Книга)

Однородные члены, обычно не объединяются союзами, что придает тексту ритмичность. Двухсоставные загадки представляют практически половину данного жанра, четырехсоставные

загадки – меньше почти на сто текстов, многосоставные же загадки не достигают даже и тридцати. Здесь важно не сколько количественное соотношение, но содержательная полнота.

Тохил раггалда хъахлал къанал На краю крыши белые плитки. (Ноги)

Метафорический образ создается одним сравнением.

Марггалалул къедги бан Закрытый за жемчужной стеной жеребенок.

Жаниб тараб тайи чу (Язык)

В этой загадке ассоциативная цепочка сложнее, зубы ассоциируются со стеною, а язык – с детенышем кобылы.

Цо маргларда глемер хер, На горе густая трава
глаздакьераб, чеггераб Белоснежная и черная
Гли-боццуца кунареб, Скотина ее не кушает
гьеду-хлинчл рештлулареб Птицы на нее не садятся.
(Волосы)

В данном случае встречается не только ассоциативная цепь и противопоставлений: гора – голова, трава – волосы, цвет волос, но загадываемая вещь в отличие от травы, не выполняет своих функций: пищей для скота, животных, птиц не является. По существу, мы имеем миниобраз. Сложные загадки представляют собой цельные развернутые образы:

Хъвадизе клоларел нухалги Ее дороги не протоптать,
гьалгул,
Рекьизе клоларел ракъалги Ее луга не скосить
гьалгул
Рецизе рес гьечлел хари Ее поля не вспахать
баклалги,
Тинклцин лъадал гьечлел В ее морях нет ни капли воды.
гьоралги гьалгул (Карта)

Детальное, последовательное, всеобъемлющее описание карты построено на алогизме. Предназначение полей – вспашка, лугов – для кошения сена, дорог – для езды или ходьбы. Но в данном образе они не выполняют своего предназначения, потому как карта – это мертвое отображение живого мира. Чем шире словесное пространство загадки, тем емче и шире ее содержание, признаки и качества, затрагиваемые ею. Строфическая организация загадки выполняет такую же текстообразующую функцию, какую она выполняет в поэзии, придавая тексту симметричность, соразмерность, ритмичность, динамику. Силлабическая организация аварского стихосложения основана на одинаковом количестве слогов в стихотворной строке. Она ранжируется от шести до шестнадцати слогов в одном стихе. Также и аварские загадки построены на этой системе. Чаше встречаются загадки из шести-, восьми- и десятислговых строк, а иногда встречается их дробление на мелкие фрагменты. Это диктуется самой природой и назначением загадки – необходимостью быстрого и лёгкого запоминания и воспроизведения [2, 3]:

Бетлер гьечлеб, габур бугеб, Нет у него головы, но есть шея
Гъуждул гьечлеб, къвалал ругеб, Нет рук, но есть рукава,
Хлули гьечлеб, куркъбал ругеб, Нет перьев, но есть крылья
Кибеглаги боржунареб А летать он не может.
(Наряд невесты)

Здесь речь ведётся об особенном наряде невесты – хаба-лай – платье с широкими, свисающими рукавами. Посредством отрицания, не присущих ему качеств, утверждаются характерные его признаки. Загадка основана на чередовании отрицательных и положительных параллелизмов: нет – есть. Восьмисложная стих разделен на две симметрические составляющие по четыре слога, и лишь заключительные строки сохраняют свой первичный размер. Ритмичность текста достигается за счет не только одинакового количества слогов в одном стихе, но и одинакового количества ударений в нем. Подавляющее большинство загадок имеет подобную ритмическую композицию.

Также, общим качеством для поэзии и загадок является наличие рифмы. Для аварской поэтической традиции не характерна регулярная конечная рифма с её многообразием форм. В аварской же загадке отмечено больше, чем в поэзии, стремление рифмовать конечные слова строфы:

Биччани – къандальо Распустишь – мешок
Къани – бадако Соберешь – желудочек. (Живот)

Жиндиего гъакинух толев, Для себя – широкая дорога,
Чиде катинух кьолев. Для других – тропинка. (Мулла)
Радалиса чеггераб С утра – черные,
Къальуде чараб, К обеду – пестрые,
Къассиялда хъахлаб К ужину – белые. (Волосы)

В тех случаях, когда нелегко подобрать полную, точную конечную рифму, загадки прибегают к помощи рифмоидов, т.е. «бедные» рифмы или рифмообразные повторы, которые выражаются одинаковыми формами глагола, прилагательного или причастия:

Берал ругеб, канлги гьечлеб, Глаза имеет, но не видит,
Кверал ругеб, килщал гьечлеб, Руки имеет, но без пальцев,
Хлатал ругеб, рильлгин гьечлеб Ноги имеет, но не ходит.
(Кукла)

Текст приобретает стройность и напевность благодаря богатству созвучий. В аварских загадках, вне зависимости от наличия или отсутствия богатой, конечной рифмы, широко используются аллитерации и ассонансы, характерные для национальной аварской поэзии. Они объединяют отдельные строки в единую, цельную строфу, придавая им стройность, напевность, музыкальность – первичное качество подлинной поэзии:

Моцл глдин цвакараб Светлая, как месяц,
Цлва глдин гвангъараб, Сверкающая как звезда,
Борохъгладин хъвадулеб, Извивающаяся как змея,
Хъвани глдин кваналеб Питающаяся, как лошадь. (Коса)

Помимо повтора конечных слов каждого стиха, в загадке большую роль в связывании строк играет аллитерация. Конец первой строки подхватывается началом второй, конец третьей строки началом четвертой. По сути, загадка является пропорционально «скроенным» поэтическим текстом, который отвечает всем требованиям художественного слова. Художественный эффект в загадке достигается не только повторением звуков, слогов, но также и целых слов. Повторы слов и словосочетаний являются одной из характерных черт загадок:

Гладан гьечлел улкаби, Страны, где не живут люди,
Рукъзал гьечлел шагъарал, Города, где нет домов,
Гъутлбиге гьечлел рохъал, Леса, где нет деревьев,
Лъиммо гьечлел ралъадал Моря, где нет воды. (Карта)

Лексические повторы в загадках используются и для звуко-подражательного эффекта, и для подражания действиям описываемых явлений. Еще одним качеством, делающее загадку явлением поэзии, является метафоричность, насыщенность поэтическими тропами, различными образами. Функция загадки – вызвать больше количество ассоциаций, чем заложено в самом отгадываемом предмете. Описание ассоциаций в загадке значительно емче, глубже, образнее, возвышеннее, чем сам предмет. Загадка – романтический рисунок реальных предметов, вещей, явлений. Содержание загадываемого в загадке раскрывается несколькими путями, например, перечислением признаков, свойств, качеств, присущих предмету, явлению, их утверждением: Гундул хламил, хлатал гьойдул, Уши ослиные, лапы собачьи,
Цлоко бацлил, рацлчл цлцедул Шкура волчья, хвост козлиный.
(Заяц)

Загадка построена на наличии сходных черт. В результате сложения этих черт получается целостный образ. Следующий способ – это утверждение существования каких-либо признаков, но несоотнесенность со сравниваемым:

Кьер цлахлилаб, бацл гуреб, Серый, но не волк,
Гундул халат, гланк гуреб, Длинноухий, но не заяц,
Щанклал ругеб, чу гуреб. Копытный, но не лошадь. (Осел)

В загадке признаки, присущие данному животному, не означают его принадлежности к другому, обладающему им. В народном обиходе слово «волк» заменяется эпитетом «серый», а «заяц» – «длинноухий», т.е. теми признаками, которые в первую очередь бросаются в глаза, характеризуют их носителя. Загадка часто строится и другим способом – утверждением через отрицание. Для этой цели в композиции загадок широко применяется отрицательный параллелизм, он обнажает вещь, явление через отрицание определенных характерных черт:

Букъ-букъараб – гурде гуреб, Сшито, но не одежда
Гаргадулеб – глдан гуреб. Разговаривает, но не человек.
(Книга)

Ручка гуреб, къалам гуреб, Не ручка, не карандаш,
Кьерги хъахлаб, хъвадарулеб Белого цвета и пишет. (Мел)

Общий закон познания мира через сопоставление, сравнение, ставший основным в художественном отображении мира, стал излюбленным приемом создания образа в загадке [3, с. 24]. Сравнение соответствует сущности загадки, где предмет должен быть обозначен, определен с помощью другого. Сравнение может быть основано на сходстве цвета, формы, размера, качества, функциональной роли, оно может быть выражено как посредством сравнительных союзов «как», «будто», «словно», «подобно», так и без их помощи – называя один предмет именем

другого. Загадка использует самые разнообразные виды сравнений, чтобы с их помощью создать образ отгадываемого предмета, эти сравнения могут быть оригинальными, неожиданными, порой парадоксальными. Чем больше сравнений, тем ярче вырисовывается образ. Поэтому основой многих загадок является метафора:

Борхатаб кьуруль к'иго нохьо В высокой скале две пещеры
где скала – голова, а пещера –
уши.
Чармил чода кунал чангит На стальном коне уздечка
из нитки – стальной конь –
иголка, уздечка – нить.

Баг'араб мох'ида х'ах'лал г'анк'лаби – На красном насесте
белые курицы. В этой загадке сближены вещи, не имеющие даже
близкого соприкосновения: красный насест – десны, белые ку-
рочки – зубы. Лишь цветовой признак здесь может помочь разга-
дать загадку. В загадках использовано немало сравнений:

Гул'ла г'ладин боржулеб, Летит как пуля,
Неца г'ладин ах'л'олеб – Жужжит, как овод. (Самолет)
Т'асан рет'ел г'урчинаб, Одежда у него зеленая,
Жаниса рак' баг'араб, Внутренность красная,
Чакар г'ладин г'уинаб, Сладкий, как сахар,
Торг'ло г'ладин гургинаб. Круглый, как мяч. (Арбуз)

Здесь задействованы различные приемы: первые две стро-
ки – описание, а две последующие – сравнения, в которых вкус
арбуза сравнивается с сахаром, а его форма с мячом. Разные
формы сравнений освещают предмет с многих сторон.

Широко встречается в загадках олицетворения, благо-
даря которым окружающий мир, неодушевленные предметы
и вещи, орудия труда оживают и приобретают человеческие
качества:

Чег'лерчараб чу буго х'ах'лаб х'ириб х'вадулеб – Стальной
конь гуляет по белому полю (Перо)

Бет'лер буханаган кваналеб жо – Чем больше его бьешь, тем
жаднее он ест (Гвоздь)

Хасел инег'ан кваналеб, рии инег'ан к'ижулеб – Всю зиму он
ест, а все лето спит (Печь)

От других жанров фольклора загадки отличаются не только
насыщенной образностью, но и использованием самых разноо-
бразных средств художественной изобразительности и экспрес-
сивности, характерных для искусства слова. Краткость, емкость
определяют стилистику загадок. Они созданы на чистом литера-
турном языке, в них редко встречаются диалектные слова, ар-
хаизмы, историзмы, хотя они относятся к древнейшим жанрам
народного творчества и по логике вещей должны содержать
специфику народного языка того времени. Народ создал загад-
ки, он их одобрил и принял, утвердил, как духовную ценность.
Содержание и язык их также народны [4, с. 18]. Двучленные и
многочленные загадки могут состоять и из нескольких бессою-

ных сложносочиненных предложений, создающих миниатюрную
картину:

Ц'ааль бух'улареб, Его огонь не берет
Рак'уль турулареб, Он в земле не гниет,
Кодобе щолареб, Он в руки не дается
Бих'изе клолареб Его невозможно увидеть. (Ум)

Сложная загадка выражена четырьмя простыми предложе-
ниями, построенными синтаксически однотипно. Все ее части
симметричны, состоят из двух слов и одинакового количества
слов и ударений, части рифмуются между собой. Эти качества
в совокупности придают загадке поэтичность. Если в многосо-
ставных загадках использованы сложноподчиненные предло-
жения, причастные и деепричастные обороты, то отдельные са-
мостоятельные части этих конструкций располагаются в каждой
строке отдельно. В языке загадок часто употребляются краткие
формы частей речи:

Жиг'бо т'ерен, т'анч'и г'лемер Сам тонок, детёныши
малы. (Лен)

А иногда вместо значимых слов употребляется звукоподра-
жание, намекающее, наводящее на разгадываемый предмет:

Подоб дванк, зодоб к'варх На земле – бах, в небесах – трах,
Зоб–рак'алда к'вархи бахь Между землей и небом грохот
К'урабазда дварг'и бахь А на скалах гул. (Гром)

При помощи аллитераций, чрезвычайно трудных для пере-
дачи или перевода на другой язык, описан грохот гром. К таким
приемам в загадках прибегают редко (в сборнике загадок всего
несколько подобных примеров) и используют слова-намеки, омо-
нимы, антонимы, синонимы. В художественной структуре загад-
ки широко используется лексика аварского литературного языка,
многообразные ее пласты, выразительные, изобразительные,
экспрессивные, эмоциональные возможности. Будучи продук-
том языка, загадка сыграла важнейшую роль в формировании
и закреплении аварского литературного языка. Загадки, перво-
начально зародившиеся из древнего метафорического языка,
сохраняя его сущность, в процессе своей исторической эволю-
ции приобрели качества жанра «устного народного творчества с
присущими ему эстетическими, художественными, функциональ-
ными особенностями» [5, с. 45]. Они коротко, лаконично, иноска-
зательно отражают мир человека и окружающую его действи-
тельность во всем их многообразии и сложности: трудовая жизнь
народа, семейный быт, общественное положение, отношение к
природе. Загадки при этом расширяют кругозор людей, развива-
ют в них находчивость, смекалку, умение неординарно мыслить,
выделять в вещах, предметах, явлениях те стороны, на которые
мало в повседневной жизни человек обращает внимания. Как
и во всех поэтических жанрах, в загадках используются самые
разнообразные средства художественной изобразительности и
экспрессивности, они насыщены тропами, образами, обладают
особенным стилем и языком.

Библиографический список

1. Круглов Ю.Г. Поэзия слова. *Русские народные загадки, пословицы, поговорки*. Москва, 1990.
2. Муртазалиев М.М. *Аварские народные загадки*. Махачкала, 1992. (На аварском языке).
3. Гасанов М.М. *Дагестанские народные пословицы, поговорки и загадки*. Махачкала, 1971.
4. Аникин В.П. *Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор*. Москва, 1957.
5. Федоренко Н.Т., Сокольская Л.И. *Афористика*. Москва, 1990.

References

1. Kruglov Yu.G. Po'eziiya slova. *Russkie narodnye zagadki, posloviy, pogovorki*. Moskva, 1990.
2. Murtazaliev M.M. *Avarskie narodnye zagadki*. Mahachkala, 1992. (Na avarskom yazyke).
3. Gasanov M.M. *Dagestanskije narodnye posloviy, pogovorki i zagadki*. Mahachkala, 1971.
4. Anikin V.P. *Russkie narodnye posloviy, pogovorki, zagadki i detskij fol'klor*. Moskva, 1957.
5. Fedorenko N.T., Sokol'skaya L.I. *Aforistika*. Moskva, 1990.

Статья поступила в редакцию 05.03.18

УДК 894.332-1Керимова.08

Alh'lavova I.H., Cand. of Sciences (Philology), researcher, Literature Sector, Institute of Language, Literature and the Arts
n.a. G. Cadasy, RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: inna.atavova@bk.ru

THE PROBLEM OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MAN AND NATURE AS ONE OF THE MAIN MOTIVES OF THE LYRICS OF DZHAMINAT KERIMOVA. The work discusses features of landscape lyrics of D. Kerimova, a modern Kumyk woman-poet. The work raises a problem of relationship between man and nature based on the analysis of a poem "The Shot Tree" (Gullelengen Terek). The article draws attention to the use of the concurrency method and nature of anthropomorphism in landscape lyric poetess. The analysis of the poem establishes that it is a poem that reveals the attitude of the author to a specific real event, in this case historical (the World War II). The symbolism of the tree plays a huge role and carries an important connotation in the poem. The paper suggests

that the nature in D. Kerimova's understanding is a monument, a warrior, a veteran of expressing greatness, heroism, courage, steadfastness, patience. The poem gives examples of embodiment of various theme-thematic, stylistic, formal and ideological searches of the poet.

Key words: Dzhaminat Kerimova, Dagestan poetry, art-related methods in poetry, ideological direction, image of a tree, landscape lyrics.

И.Х. Алхлаева, 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

ПРОБЛЕМА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА И ПРИРОДЫ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ МОТИВОВ ЛИРИКИ ДЖАМИНАТ КЕРИМОВОЙ

В статье рассматриваются особенности пейзажной лирики современной кумыкской поэтессы Дж. Керимовой. Поднимается проблема взаимоотношений человека и природы на примере анализа стихотворения «Обстрелянное дерево» («Гюллеленген терек»). В статье впервые обращается внимание к поэтическому творчеству Дж. Керимовой, конкретно, к применению метода параллелизма и антропоморфизма природы в пейзажной лирике поэтессы. На основании анализа стихотворения «Обстрелянное дерево» устанавливается, что оно, стихотворение, раскрывает отношение автора к конкретному реальному событию, в данном случае историческому (ВОВ). Символика дерева играет огромную роль и несет в себе важную смысловую нагрузку в стихотворении. Представленный материал позволяет сделать вывод, что природа у Дж. Керимовой — это памятник, воин, ветеран, выражающий величие, героизм, мужество, стойкость, терпение. В стихотворении «Обстрелянное дерево» нашли свое воплощение различные тематические, стилистические, формальные и идейные поиски поэта.

Ключевые слова: Джаминат Керимова, дагестанская поэзия, художественные приемы, идейные направления, образ дерева, пейзажная лирика.

Природа — это самая лучшая из книг, написанная на особом языке. Этот язык надо изучать.

Н.Г. Гарин-Михайловский

Литературное наследие Джаминат Керимовой — одной из талантливых кумыкских поэтесс конца XX — начала XXI вв. — до сих пор остается не исследованным в целостном виде, монографическом плане. Имеются отдельные статьи, опубликованные в газетах «Дагестанская правда», «Женщина Дагестана», «Махачкалинские известия», «Молодежь Дагестана», «Комсомолец Дагестана». Эти статьи посвящены отдельным аспектам жизни и творчества Дж. Керимовой. В частности, о творчестве Дж. Керимовой писали Р. Гамзатов, М. Атабаев, К. Абуков, Абдуллатипов А.-К.Ю., Д. Кардашев и другие.

В этой статье нами предпринята попытка исследовать особенности пейзажной лирики Дж. Керимовой, в частности проблему взаимоотношений человека и природы на основе анализа стихотворения «Обстрелянное дерево» («Гюллеленген терек»), 1984.

Литература на ранних стадиях своего развития сделала пейзаж одним из активных средств художественного отображения мира. Природа для поэзии — это её второе «я», зеркало, в котором яснее узнается собственный облик. Кем бы ни выступала природа для поэзии: союзницей или соперницей, наставницей или ученицей, — именно по отношению к ней поэзия осознает всю ширь и насыщенность своего присутствия в мире как природы «второй», сотворенной, но столь же безусловной и вездесущей, как первая.

Анализируя пейзажную лирику известной дагестанской кумыкской поэтессы Дж. Керимовой, очень сложно ориентироваться на какую-либо классификацию, так как «чистого» пейзажа в ее поэзии не так много. Границы понятия пейзажа у Дж. Керимовой размыты, он имеет синкретический характер, в нём идёт смешение описательных типов: «идеального», «величественного», «бурного», «унылого». Представляет сложность и разграничение самой пейзажной лирики от других видов (гражданская лирика, философская лирика, социальная лирика, любовная лирика и т. п.) в силу имеющихся различных смысловых оттенков и тесного взаимодействия друг с другом. Не все ее стихи можно интерпретировать как традиционные лирические произведения на тему природы. В них почти всегда присутствуют элементы и мотивы социального и философского существования, в то же время помогающие раскрыть глубину изображения природы. Читатель, завороженный красотой природы, вдруг сталкивается с весьма тяжёлыми, неожиданными событиями. При этом Дж. Керимова удачно использует как метод параллелизма, так и метод одушевления, персонализации природы.

По словам В.Е. Хализева, «образы природы (как пейзажные, так и все иные) обладают глубокой и совершенно уникальной содержательной значимостью. В многовековой культуре человечества укоренено представление о благодати и насыщенности еди-

нения человека с природой, об их глубинной и нерасторжимой связанности» [1, с. 206].

Поэтесса родилась 1948 году, спустя три года как закончилась Великая Отечественная война, очень трудное время для своей страны и не только. Это имело определенное влияние на тематику ее творчества. Из биографии Дж. Керимовой известно, что она была большим патриотом своей страны, вся ее любовь, сопереживание, обращение к стране отражалось в стихотворениях («Страна твоя СССР» («Элинг СССР»), «Говорит Москва» («Сейлей Москва»), «Сокровище мое» («Байлыгым»), «Россия» («Россия»), «Долг» («Борч»), «Мое любимое село» («Мени азиз юртом») [2] и др. Природа олицетворяла ее родину, красоту ее лесов и полей, рек и морей, гор и равнин. Она, природа, помнит все, но, к сожалению, не может поделиться своими страданиями. А их было не мало: обстрелы, пожары, взрывы. Стихотворение Джаминат Керимовой «Обстрелянное дерево» («Гюллеленген терек») было написано в 1984 году. Оно вошло в сборник под названием «Одинокая скала» («Айры яр»), относится к жанру пейзажной лирики. В краткой литературной энциклопедии пейзаж в литературе характеризуют как «один из композиционных компонентов и вид словесно-художественной детализации» [3, с. 602]. То есть, пейзаж предстаёт и как самостоятельная форма детализации. В данном контексте под художественной деталью понимается мельчайшая изобразительная или выразительная художественная подробность — элемент пейзажа в поэзии Дж. Керимовой. А. Б. Есин в своей книге «Принципы и приёмы анализа литературного произведения» уточняет, что «художественные детали разделяют на внешние и психологические» [4, с. 75]. Деталь-пейзаж Дж. Керимовой можно отнести к обоим категориям, так как этот элемент способствует как описанию, внешним характеристикам, так и обладает психологическим настроением, содержит в себе жанровую эмоциональную окраску и между тем одновременно подчёркивает идею поэта.

Ключевой пейзажной деталью в поэзии Дж. Керимовой является «дерево». Эта деталь не раз открыто превалирует в ее поэзии: «Дерево» («Терегим», 1978), «Обстрелянное дерево» («Гюллеленген терек», 1984), «Дерево-ровесница моя» («Тенгим-терек», 1986). Так, сильнейшая доминанта — «дерево» — играет ведущую роль в преподнесении всего содержания стихотворения «Обстрелянное дерево» («Гюллеленген терек», 1984). Плакучая ива (деталь) в данном случае подчёркивает социальную основу пейзажа. Символический смысл ивы в стихотворении Дж. Керимовой может интерпретироваться как: плач о смерти, утрата любви, в соединении с другими символами как противостояние злу. У ивы как поэтического образа много сходного с берёзой: и ту и другую называют «плакучей» (при обозначении их пород сама наука пользуется для терминологических целей метафорой «плача»).

В пейзажно-философском стихотворении «Обстрелянное дерево» («Гюллеленген терек», 1984) поэтесса нам представила дерево не просто как дерево, а как живое существо, которое, как и человек, тоже обладает чувствами. Стихотворение Дж. Ке-

римовой по замыслу имеет четко выраженную структуру. В нем можно выделить начало (вступление). В первой строфе мы узнаем, что дерево (ива) посажено татаром, видимо, автор хотел подчеркнуть, что этому дереву очень много лет:

Татар салгъан тал терек,
Тамурларынг теренде,
Кёпню гёрген кьартсан сен.
Тек айтмайсан бирин де. [5, с. 28].

Татаром посаженная ива,
Корни твои в глубине,
Многое ты видела, постарела.
Но об увиденном молчишь.

(подстрочный перевод здесь и далее автора статьи)

Затем автор разбивает стихотворение «на три этапа», это сделано, на наш взгляд, для того, чтобы показать, что пришлось пережить «дереву» на войне: страх, боль, страдание.

Тема стихотворения заключена в названии «Обстрелянное дерево» – это память о давних страницах истории, о мужестве, силе, стойкости не только народа, воевавшего в годы Великой Отечественной войны, но и природы в целом.

Дерево выступает символом матери-родины. Во второй и третьей строфах поэтесса восхищается, где-то даже завидует величию, силе, стойкости, терпению и мужеству этого дерева:

Къара деннгиз ягъада
Ораласан оразлы.
Бу якъгъа гелген-гелген
Сени гёрге арзлы. [5, с. 28].

Генглигинг – гемелердей,
Бийиклигинг – билмеймен,
Сендеги чыдамлыкъны,
Къочакълыкъны гюллеймен. [5, с. 28].

На берегу беспросветного моря
Красуешься счастливая.
Кто бывал в нашем краю
Хотел тебя увидеть.

Ширина твоя – как у кораблей,
Высота – мне не известна,
Терпению твоему,
Мужеству завидую.

Вот такой видела свою родину поэтесса на фоне происходящих событий того времени. На протяжении всего стихотворения она не перестает восхищаться мужеству, стойкости и терпению дерева.

Художественные приёмы, использованные автором, позволяют глубже понять стихотворение, почувствовать переживания лирического героя. Автор неоднократно использует сравнения, посредством которых передается величие, стойкость, терпение и мужество данного образа. С этого сравнения, на наш взгляд, начинается развиваться философская проблематика стихотворения. Поэтесса размышляет о годах Великой Отечественной войны. Дерево уподобляется ветерану войны. Лирический герой сравнивает ствол (тело) дерева с ситом. Но, несмотря на то, что дерево подвергалось вражескому обстрелу, враги не сумели завоевать эту землю:

Топлар, гюллелер тийип,
Санынг болса да элек,
Тек душманлар болмагъан
Сен бар ерлени елеп. [5, с. 29].

От обстрелов пушечных снарядов и пуль
Тело твое, словно, сито,
Однако враги не смогли
Отвоевать наши земли.

В стихотворении «Обстрелянное дерево» ощущается трепетное отношение поэтессы к своей родине, ее любовь и сопереживание ей. Явившиеся чужаки отдыхают под этим деревом, наслаждаются прохладой его, а люди, знающие это дерево, переживают за то, что с годами оно может высохнуть.

Етти ятдан гелгенлер
Салкъынынгда ял ала,
Йылдан-йыл соругъа деп
Таныгъанлар къыйнала. [5, с. 29].

Явившиеся чужаки
Отдыхают в тени твоей.
Из года в год ты высыхаешь
За это переживают знающие тебя.

В последней строфе лирический герой восхищается стойкостью и величию дерева. Самое главное – дерево у Дж. Керимовой сравнивается с временным отрезком жизни. Образ мужественного дерева, умирающего стоя, представлен воином, вдохновляющим на подвиг.

Дав салгъан яралардан
Барасан энни кьуруп,
Нечик зор игитликдир
Оълмекде эретуруп. [5, с. 29].

От ран войны
Ты начинаешь высохнуть,
Какое же это мужество,
Стоя умирать.

Стихотворение «Обстрелянное дерево» примечательно тем, что дерево не только хранит память о ВОВ, но и само уподобляется воину. Образ дерева в стихотворении Дж. Керимовой играет важную роль. Картина изображаемого мира создается при помощи отдельных художественных деталей. Обратим внимание на особенность характерных черт «портрета» дерева: корни дерева находятся глубоко в земле, высота же дерева – не известна. Дерево является одним из самых универсальных символов духовной культуры человечества. Дерево издревле характеризовало не только высоту и глубину (душевную), но и выступало как символ памяти и надежды на будущее. Оно символизировало центральную ось мира, соединяющую Небо и Землю; человека и его путь к духовным высотам; циклы жизни, смерти и возрождения. Дерево как древний символ означает женское начало; питание, убежище, защиту и поддержку, предоставляемые Великой Матерью; силу неистощимых и дарующих плодородие вод, которые она контролирует.

Таким образом, природа у Дж. Керимовой – это памятник, воин, ветеран, выражающий величие, героизм, мужество, стойкость, терпение. Мы пришли к выводу, что стихотворение «Обстрелянное дерево», раскрывает отношение автора к конкретному реальному событию, в данном случае историческому (Великая Отечественная война). Символика дерева играет огромную роль и несет в себе важную смысловую нагрузку в стихотворении.

Поэзия Дж. Керимовой содействует развитию дагестанской поэзии, утверждает ее национальный характер, формирует нового читателя и в этом сложном процессе формирования, закладывает основу той художественности, которая ставит специфический облик дагестанской литературы конца XX – начала XXI вв.

Библиографический список

1. Хализов В.Е. *Теория литературы*. Москва: Высшая школа, 2000.
2. Керимова Дж.А. *Терпение (Чыдамлыкъ)*. Махачкала: Эпоха, 2005.
3. *Краткая литературная энциклопедия*: в 9 т. Москва: Сов. Энцикл. 1978.
4. Есин А.Б. *Принципы и приемы анализа литературного произведения*. Москва: Флинта, 2010.
5. Керимова Дж.А. *Одинокая скала (Айры яр)*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1984

References

1. Halizev V.E. *Teoriya literatury*. Moskva: Vysshaya shkola, 2000.
2. Kerimova Dzh.A. *Terpenie (Chydamlyk)*. Mahachkala: `Epoха, 2005.
3. *Kratkaya literaturnaya `enciklopediya*: v 9 t. Moskva: Sov. `Encikl. 1978.
4. Esin A.B. *Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedeniya*. Moskva: Flinta, 2010.
5. Kerimova Dzh.A. *Odinokaya skala (Ajry yar)*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1984

Статья поступила в редакцию 20.02.18

УДК 81

Anurova O.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: mai@mai.ru*

THE ANALYSIS OF INTERNATIONAL WORDS AND THEIR TRANSLATION IN AVIATION-TECHNICAL CONTEXT. The article is dedicated to international words in aviation-technical texts and their classification. The results of the research can be used by students and specialists in a linguistic and technical sphere. Interdisciplinarity plays an important role in the analysis of international words in aviation sphere, this can be useful in translation and understanding of such technical texts. The author underlines the need for checking the accuracy of the translation. An important role in this regard is played by interdisciplinary connections and extralinguistic knowledge. If the translator has some doubts about the accuracy of the translation, it is necessary to refer to specialized literature, or to get help of a specialist.

Key words: aviation, translation, interdisciplinarity, lexical units, international words, cognates.

О.М. Анурова, канд. филол. наук, доц. каф. И-11 «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей», Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет), г. Москва, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

АНАЛИЗ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В АВИАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ И ЕЕ ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Данная статья посвящена особенностям интернациональной лексики в авиационно-технических текстах, а также её передаче на русский язык. Представлена классификация данного типа лексики внутри авиационной терминосистемы. Результаты данного исследования могут быть использованы студентами лингвистических и технических факультетов, а также специалистами при работе с авиационно-техническими текстами. При анализе лексики были приняты во внимание междисциплинарные связи в данных текстах, что может помочь при толковании специализированных интернациональных понятий. Автор делает вывод о том, что всегда необходима проверка адекватности перевода, и здесь значительна роль междисциплинарных связей и наличия экстралингвистических знаний. Если переводчик имеет какие-либо сомнения в оценке адекватности перевода, следует прибегнуть к справочной специализированной литературы, или же помощи специалиста.

Ключевые слова: авиационно-технический, перевод, интернациональная лексика, междисциплинарные связи.

При работе с научно-технической литературой переводчик зачастую может столкнуться с рядом сложностей, например, работая с текстами, относящимися к области инноваций, встретить новые терминологические единицы или же почувствовать недостаток экстралингвистических знаний в той или иной области. Многие новые терминологические сочетания создаются путем словосложения уже знакомых компонентов, либо являются интернационализмами, что несомненно облегчает труд переводчика, а также помогает убедиться в правильности, не только перевода терминологической единицы, но и окружающего его контекста. «Помимо сдвигов значения термина за счет терминообразующих префиксов и суффиксов слева и справа от корневого слова, новые термины могут создаваться путем прямых заимствований с других языков, большей частью с латинского и греческого. Свыше 50% терминов, входящих в состав современного языка научно-технического общения, являются результатом заимствований из латинского, греческого и французского языков, произошедших за последние 200–300 лет» [1, с. 54]. Так в авиационно-технических текстах часто встречаются лексемы из латинского и греческого. Так слова *accumulator*, *ampere*, *atom*, *benzol*, *catastrophe*, *electric*, *element*, *energy*, *film* являются общепонятными не только для носителей английского языка.

Нашей задачей является – рассмотреть возможные проблемы, возникающие при переводе интернациональных слов в авиационно-технических текстах, по возможности дать их классификацию, определить переводческие стратегии, представить подходящие переводческие эквиваленты и описать роль междисциплинарных связей при оценке адекватности перевода технических текстов. Материалом для исследования послужили интернациональные термины, обнаруженные путем сплошной выборки из учебных пособий по иностранному языку Московского Авиационного Института, которые используются при подготовке специалистов в области авиастроения.

Помимо интернационализмов, которые в целом облегчают труд переводчика, существуют и «ложные друзья переводчика», незнание которых может привести к неточной интерпретации или же искаженной информации, что недопустимо при работе с научно-техническими текстами. В связи с этим интернациональная лексика требует отдельного внимания.

Работая с авиационно-техническими текстами и занимаясь их переводом можно заметить некоторые особенности и закономерности употребления и видоизменения лексики такого типа, которые в последующем будут отражены в ее классификации.

Данная классификация не противоречит уже известным теориям, а лишь рассматривает данный аспект с точки зрения авиационного контекста.

1. Подлинные интернационализмы
2. Ложные друзья переводчика
3. Лексика со смещенным специализированным значением (данный термин вводится нами для выделения отдельной лексической подгруппы)

1). Подлинные интернационализмы. Н.Л. Орлова в одной из своих статей отмечает, что «подлинно интернациональными при сравнении английского языка с русским можно считать лишь такие слова, которые в обоих языках имеют одинаковое значение, как, например, термины естественных или так называемых точных наук, установленные путем международного соглашения. Их с каждым годом становится всё больше благодаря международному сотрудничеству специалистов и ученых, вырабатывающих согласованную международную терминологию на съездах и конференциях» [2, с. 159]. Если говорить о лексемах, встречающихся в авиационном контексте, то это такие лексемы, как *composite* – композитный, *maneuver* – маневр, *compressor* – компрессор, *rotor* – ротор, *aerodynamic* – аэродинамический, *titanium* – титан. Хотя данные лексемы встречаются в авиационно-технических текстах, все же они являются общеупотребительными, и не требуют от переводчика экстралингвистических знаний. Но к подлинным интернационализмам также можно отнести термины, известные и употребляемые в основном узким кругом специалистов в той или иной отрасли, в нашем случае авиационной. При работе с данной интернациональной лексикой, междисциплинарный подход и наличие экстралингвистических знаний является необходимым. Например, если мы рассматриваем научно-техническую литературу в области авиации, то специалисты легко признают в таких лексемах, как «*prereg*», «*ablation*», знакомые им термины. Так, «*prereg*» – препрег, это предварительно пропитанный композитный материал, а «*ablation*» – абляция, унос массы в раскаленных газах. В таких случаях, если переводчик не обладает достаточными фоновыми знаниями, либо опытом работы с авиационно-техническими текстами, не обойтись без специализированных терминологических словарей, а также справочной литературы, так как простой «перевод», может не помочь в «понимании» термина. Переводчику в подобной ситуации может быть сложно оценить адекватность своего перевода. Рассмотрим некоторые такие примеры. Tanks between fuselage and engines to be lined with impact-resistant

Kevlar. – Баки между фюзеляжем и двигателями должны быть обшиты ударопрочным кевларом. Кевлар – это синтетическое волокно для замены стали, оно характеризуется повышенной ударостойкостью. В качестве примера приведём некоторые детали самолета, лексические единицы которых являются по определению подлинными интернационализмами. Лексема «монок» является авиационной терминологической единицей и переводится «мопосоке» (тип конструкции фюзеляжа, подкреплённой системой стрингеров) или же «полумонокосовый фюзеляж» – тех. «*semimonoque fuselage*». «*Winglet*» – винглет (является концевой аэродинамической поверхностью крыла, его законцовкой), «*longeron*» – лонжерон, у самолетов лонжероны совместно со *стрингерами* (*stringer*) образуют продольный набор крыла, *фюзеляжа* (*fuselage*), оперения, рулей и *элеронов* (*aileron*). Продольные элементы каркаса проходят, как правило, по всей длине фюзеляжа. Все приведённые выше термины переведены с помощью транскрипции или транслитерации и для неосведомленного читателя без пояснения могут быть непонятны, хотя студенты авиационных вузов знают их с первого курса.

Интернациональная лексика также может входить в состав небольших терминологических сочетаний, например, *angle of attack* – угол атаки, *high-speed propeller* – высокоскоростной пропеллер, *aerodynamic principles of flight* – аэродинамические принципы полета, *center of weight* – центр тяжести. Некоторые префиксы участвующие в процессе словообразования (такие как *mini-*, *micro-*, *sub-*, *inter-*, *super-*) также не будут создавать дополнительных сложностей, так как часто передаются транскрипцией или транслитерацией. *Orbital* – орбитальный, *suborbital* – суборбитальный, *active* – активный, *interactive* – интерактивный.

Также хотелось бы отметить, случаи перевода интернациональной лексики при помощи переводческого эквивалента, который, по сути, отражает семантику данной лексики, но учитывает стилистические особенности научно-технических текстов, а также принятые среди специалистов значения. Например, *structural materials* – *конструкционные материалы*, а не структурные, *carry out tests* – проводить *испытания*, а не *тесты*, *space industry* – космическая *отрасль*, но не индустрия, *balance calculation* – расчет *центровки*, а не баланса и т. д.

2) Ложные друзья переводчика. О таких лексемах написано довольно много. Неверный перевод таких терминов часто называют буквализм. Р.К. Миньяр-Белоручев считает, что ограничивать понятие «буквализм» неудачным воспроизведением форм подлинника нельзя. Если исходить из признаков, лежащих в основе этого явления, то следует различать элементарные буквализмы, при которых устанавливаются ложные связи между сходными буквенными и графическими знаками двух языков в результате доминирования семантологических связей разного или сходного языка. В авиационной сфере это может быть *conductor* – проводник, *complex* – сложный, трудный или часто встречающаяся лексема *application* – похожее на русское слова «аппликация», но означающая «применение, использование», образованное от глагола *apply* – применять, использовать.

Таким образом, иногда переводчик, полагаясь на графическую и фонетическую схожесть элементов, допускает в переводе буквализмы, тем самым нарушает нормы языка перевода [3, с. 146]. В практике переводческой работы особые трудности представляют межязыковые аналогизмы, которые имеют некоторую графическую (или фонетическую), грамматическую, а часто и семантическую схожесть [4, с. 5]. Эти семантически несколько разнородные случаи объединяет то практическое обстоятельство, что слова, ассоциируемые и отождествляемые (благодаря сходству в плане выражения) в двух языках, в плане содержания или по употреблению не полностью соответствуют или даже полностью не соответствуют друг другу [5, с. 371]. Также ввиду графического сходства к интернациональной лексике относят слова лишь похожие на интернациональное. Часто они представляют собой пару, где одна лексема интернационализм, а вторая – нет:

- *angel* – ангел, *angle* – угол;
- *magnet* – магнит, *magneto* – индуктор, (*magneto-ignition system* – катушки зажигания)
- *object* – объект, *objective* – цель, поставленная задача;
- *propeller* – пропеллер, *propellant* – топливо, горючее.
- *reactor* – реактор, *reactant* – вспомогательное топливо;
- '*Project* – проект, *project* – выдаваться, выступать, *projectile* – реактивный снаряд;

3) Лексика со смещенным специализированным значением. Если говорить о терминах из данной группы, то они представляя собой наибольшую сложность и перевод данных лексических единиц, требует особого внимания. Как правило, такие лексемы являются интернационализмами, если мы говорим о их общеупотребительном значении. Но попадая в некую специфическую среду, в нашем случае авиационную, термин начинает обладать полисемией или даже омонимией, и не может быть переведен по средствам транскрипции или же транслитерации. Например, *operation* – (общ.) операция, но та же самая лексема в области авиации переводится как «управление». А глагол *operate* – управлять, работать, но не оперировать, хотя такое толкование термина существует и широко используется, но уже не в авиационном контексте, а скажем в области медицины. То есть, если мы говорим о изначальном коннотативном значении термина, он безусловно является интернационализмом, но в процессе развития, начиная использоваться в различных сферах деятельности, может стать многозначным и в определенных научно-технических сферах сместить свое значение и превратиться в «ложного друга переводчика». В таком случае очень важно вовремя заметить подобный термин, или порой перепроверить значение знакомого вам слова в словарях, не является ли оно многозначным термином. В составе терминологического сочетания «*operating range*» каждый компонент не будет переводиться отдельно, а будет использован переводческий эквивалент «дальность». Рассмотрим такие лексемы с их изначальным интернациональным значением, а также смещение значения при использовании термина, в авиационно-техническом контексте:

assembly – (общ.) ассамблея, (авиа.) – узел, сборка, монтаж; *excursion* – (общ.) экскурсия, (авиа.) отклонение, сдвиг амплитуды;

interactive – (общ.) интерактивный, (авиа.) интерферирующий воздушный поток;

passage – (общ.) пассаж, (авиа.) газовый канал (газотурбинного двигателя), такое значение термин мог приобрести от корневого глагола *pass* – передавать, пропускать (газ, в случае с двигателем);

performance (общ.) – перформанс, представление, (авиа.) – производительность системы;

tank – (общ.) – танк, (авиа.) – топливный бак;

taxi – (общ.) такси, (авиа.) рулить;

Также в терминологических сочетаниях значение может измениться.

- *bank* – (общ.) банк, *bank of cylinder* – (авиа.) – блок цилиндров;

- *instrument* – (общ.) инструмент (музыкальный), *instrument panel* – (авиа.) приборная панель;

- *revolution* (общ.) – революция, *revolutions per minute* – (авиа.) оборотов в минуту.

- *section* – (общ.) секция, *wing section* – (авиа.) сечение крыла.

- *taxi* – (общ.) такси, *taxiway* – рулежная дорожка;

В случае с переводом авиационно-технических текстов следует говорить уже о специализации и конкретизации. «Русские переводные эквиваленты могут иметь более узкое или более широкое значение по сравнению с соответствующим словом оригинала, но в любом случае это значение является более специализированным, характерным для общенаучного использования» [6, с. 122] Также новые смещения семантического значения могут возникнуть за счет «образования новых однословных терминов путем словосложения, при котором два или более слова соединяются в один новый термин» [1, с. 32].

Подводя итог, хотелось бы отметить, что при работе с любыми техническими текстами, в том числе и авиационными, следует помнить о роли интернациональной лексики, которая может как помочь в переводе, так и напротив привести к ошибке, ввиду своей кажущейся «простоты». Особенно это касается лексики со смещенным специализированным значением. Переводчику всегда стоит помнить, что требуется не только перевод, но и проверка адекватности перевода, и здесь значительна роль междисциплинарных связей и наличия экстралингвистических знаний. Если переводчик имеет какие-либо сомнения в оценке адекватности перевода, следует прибегнуть к справочной специализированной литературы, или же помощи специалиста. Данная статья может быть полезна как студентам лингвистических и технических факультетов, так и практикующим лингвистам-переводчикам.

Библиографический список

1. Григоров В.Б. *Как работать с научной статьей*. Москва: Высшая школа, 1991.
2. Орлова Н.Л. Способы преодоления переводческих ошибок интернациональной и псевдоинтернациональной лексики. *Вестник нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2013: 159 – 162.
3. Нелюбин Л.Л. *Введение в технику перевода (когнитивно-прагматический аспект)*: учебное пособие. Москва, 2009.
4. Борисова Л.И. *Ложные друзья переводчика*: учебное пособие по научно-техническому переводу. Москва, 2005.
5. Акуленко В.В., Комиссарчик С.Ю., Погорелова Р.В., Юхт В.Л. *Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика»*. Москва, 1969.
6. Анурова О.М. Интернационализмы и их роль при переводе авиационно-технических текстов. *Сборник докладов*. Москва, 2016; Выпуск № 8.
7. Википедия. *Электронная энциклопедия*. Available at: <http://www.wikipedia.ru>
8. Миньяр-Белоручев Р.К. *Теория и методы перевода*. Москва: 1996.
9. Пумпянский А.Л. *Чтение и перевод научно-технической литературы: лексика, грамматика, фонетика*. Москва, 1964.
10. *Multitran. Словарь*. Available at: <http://www.multitran.ru>

References

1. Grigorov V.B. *Kak rabotat' s nauchnoj stat'ej*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
2. Orlova N.L. *Sposoby preodoleniya perevodcheskih oshibok internacional'noj i psevdointernational'noj leksiki*. *Vestnik nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2013: 159 – 162.
3. Nelyubin L.L. *Vvedenie v tehniku perevoda (kognitivno-pragmaticheskij aspekt)*: uchebnoe posobie. Moskva, 2009.
4. Borisova L.I. *Lozhnye druz'ya perevodchika*: uchebnoe posobie po nauchno-tehnicheskomu perevodu. Moskva, 2005.
5. Akulenko V.V., Komissarchik S.Yu., Pogorelova R.V., Yuht V.L. *Anglo-russkij i russko-anglijskij slovar' «lozhnyh druzej perevodchika»*. Moskva, 1969.
6. Anurova O.M. *Internacionalizmy i ih rol' pri perevode aviacionno-tehnicheskikh tekstov*. *Sbornik dokladov*. Moskva, 2016; Vypusk № 8.
7. Vikipediya. *Elektronnaya enciklopediya*. Available at: <http://www.wikipedia.ru>
8. Min'yar-Beloručev R.K. *Teoriya i metody perevoda*. Moskva: 1996.
9. Pumpyanskij A.L. *Čtenie i perevod nauchno-tehnicheskij literatury: leksika, grammatika, fonetika*. Moskva, 1964.
10. *Multitran. Slovar'*. Available at: <http://www.multitran.ru>

Статья поступила в редакцию 01.03.18

УДК 809.461.27-3

Bagomedov M.R., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: b_musa@mail.ru

Kadieva A.G., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: b_musa@mail.ru

THE DARGIN ONOMASTICS LEXICON IN DICTIONARIES OF DIFFERENT TYPES. The article presents research on a problem of functioning of onomastics units of the Dargin language as they are revealed in dictionaries of different types. Linguists hadn't studied onyms for a long time. Only in the second half of the 20 century proper names become an object of linguistic researches. In dictionaries this layer of lexicon is reflected even later. Today there are following types of dictionaries of the Dargin language: spelling, terminological, Russian-Dargin, Dargin-Russian and phraseological. Onomastics units are presented in these dictionaries in various degree. The task of the article is an analysis of onyms in these types of dictionaries. The antroponyms and toponyms are considered as illustrative material recorded in dictionaries of the Dargin language of the 20-21st centuries. The researchers find out how many proper names are presented in the dictionaries. The received results can be used by specialists of various scientific works, textbooks and manuals for educational institutions.

Key words: Dargin language, Dargin onyms, dictionaries, onomastics units, onyms, antroponyms, toponyms.

М.Р. Багомедов, д-р филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
E-mail: b_musa@mail.ru

А.Г. Кадиева, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: b_musa@mail.ru

ДАРГИНСКАЯ ОНОМАСТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В СЛОВАРЯХ РАЗНЫХ ТИПОВ

В статье раскрывается проблема функционирования ономастических единиц даргинского языка в словарях разных типов. Онимы долгое время оставались вне должного внимания лингвистов. Лишь во второй половине XX века собственные имена становятся объектом лингвистических исследований. А в словарях данный пласт лексики отражается ещё позже. Сегодня существуют следующие типы словарей даргинского языка: орфографический, терминологический, русско-даргинский, даргинско-русский и фразеологический. В них в различной степени представлены ономастические единицы. Целью данной статьи является анализ онимов в названных типах словарей. В качестве иллюстративного материала рассматриваются антропнимы и топонимы, зафиксированные в словарях даргинского языка XX–XXI веков. В результате анализа удалось выяснить, как и в какой степени представлены собственные имена. Полученные результаты могут быть использованы при подготовке различных научных работ, учебников и учебных пособий для образовательных учреждений.

Ключевые слова: даргинский язык, даргинские онимы, словари, ономастические единицы, онимы, антропнимы, топонимы.

Собственные имена даргинского языка долгое время оставались вне внимания лингвистов. Во второй половине XX века даргинские онимы становятся объектом лингвистических исследований. В данной статье рассматривается проблема отражения собственных имён в словарях разных типов. Сегодня наличествуют следующие типы словарей даргинского языка: орфографический, терминологический, русско-даргинский, даргинско-русский и фразеологический.

В первом «Орфографическом словаре даргинского языка» С.Н. Абдуллаева [1] были представлены около десяти

тысяч слов. Исправленное и доработанное второе издание вышло через некоторое время. Но ни в одном издании словаря собственные имена даргинского языка не были отражены.

В подготовленном З.Г. Абдуллаевым третьем издании «Орфографического словаря даргинского языка» [2] даётся список наиболее употребительных даргинских мужских и женских личных имён. Например, мужские личные имена: Абази «Абази», Абакар «Абакар», Абакаргяли «Абакарали», Абакархъсан «Абакаргасан», Абдулхъсан «Абдулгасан», Абдусултан «Аб-

дулсултан», *Агъабек* «Агабек», *Агълар* «Аглар», *Азибхлянд* «Азибаганд», *Азихляжи* «Азигаджи» и др.

Зафиксирован такой примечательный факт: в представленном в словаре даргинском мужском именнике наличествуют тридцать два имени с основой *гябд* («абд»), что в переводе с арабского языка означает «раб», «раб божий»:

<i>Гябди</i> «Абди»	<i>Гябдулкасум</i> «Абдулкасум»
<i>Гябдул</i> «Абдул»	<i>Гябдуллабег</i> «Абдуллабег»
<i>Гябдулахяд</i> «Абдулахад»	<i>Гябдуллагъ</i> «Абдуллах»
<i>Гябдулбари</i> «Абдулбари»	<i>Гябдулламил</i> «Абдулламил»
<i>Гябдулбасир</i> «Абдулбасир»	<i>Гябдуллахляжи</i> «Абдуллагаджи»
<i>Гябдулбашир</i> «Гябдулбашир»	<i>Гябдулмажид</i> «Абдулмажид»
<i>Гябдулбхлянд</i> «Абдулбаганд»	<i>Гябдулпатял</i> «Абдулпатах»
<i>Гябдулвагъаб</i> «Абдулвагаб»	<i>Гябдуразакъ</i> «Абдуразак»
<i>Гябдулгялиз</i> «Абдулгялиз»	<i>Гябдурашид</i> «Абдурашид»
<i>Гябдулгяли</i> «Абдулгяли»	<i>Гябдурахлим</i> «Абдурахлим»
<i>Гябдулжалил</i> «Абдулжалил»	<i>Гябдусалам</i> «Абдусалам»
<i>Гябдулжамав</i> «Абдулжамав»	<i>Гябдулхалик</i> «Абдулхалик»
<i>Гябдулжалил</i> «Абдулжалил»	<i>Гябдулхалим</i> «Абдулхалим»
<i>Гябдулзагъир</i> «Абдулзагир»	<i>Гябдулхалимид</i> «Абдулгамид»
<i>Гябдулказим</i> «Абдулказим»	
<i>Гябдулкадир</i> «Абдулкадир»	
<i>Гябдулкагъир</i> «Абдулкагир»	

Как видно из примеров, основа *гябд* (*гябду*) употребляется в сложных именах в первой части антропонима.

Женский именник составлен по тому же принципу (алфавитное расположение имен):

<i>Аба</i> «Аба»	<i>Аймисай</i> «Аймисай»
<i>Абабай</i> «Абабай»	<i>Айна</i> «Айна»
<i>Адай</i> «Адай»	<i>Айханум</i> «Айханум»
<i>Ададай</i> «Ададай»	<i>Алпият</i> «Алпият»
<i>Айбала</i> «Айбала»	<i>Алхлят</i> «Алхат»
<i>Айзанат</i> «Айзанат»	<i>Аматуллагъ</i> «Аматулла» и др.

Женские имена, в отличие от мужских, представлены немногочисленнее. Отметим, что количество личных имен употребляемых даргинцами, этим списком не ограничивается, их намного больше.

В новом «Орфографическом словаре даргинского языка (сост. Х.А. Юсупов, Г.К. Курбанов)» [3] представлены наиболее употребительные мужские и женские личные имена, почерпнутые из третьего издания «Орфографического словаря даргинского языка» З.Г. Абдуллаева [2] и «Словаря даргинских личных имён» М.Р. Багомедова [4].

В «Терминологическом словаре даргинского языка» 1938 года и в последующих изданиях не зафиксированы ономастические единицы даргинского языка.

В «Даргинско-русском фразеологическом словаре» (опыт собрания и перевода образных выражений даргинского языка) Н.Г. Магомедова [5] отмечены фразеологические единицы, в которых присутствуют антропонимы. Например: *Тябурчила куцла риштал Меседу* «На жеребёнка похожая маленькая Меседу» [5, с. 151]; *Тинтиси Хамис* «Просторная Хамис; женщина, которая делает все по своему усмотрению» [5, с. 153]; *Хинцбартыла камалчи Камалул Башир ирку* «К от шкурки земляного боба и Камалул Башир будет зависеть, нет ли нуждающегося человека» [5, с. 184]; *Я Гяли виэс, я Гумар виэс* «Или Али будет, или Омар будет; кто-нибудь будет» [5, с. 210].

В Дагестане с начала 1990-х годов XX века по настоящее время выходят составленные разными авторами школьные русско-дагестанские и терминологические словари. К концу прошлого столетия развивается двуязычная фразеология, издаются краткие русско-дагестанские словари. Сейчас в Институте языка, литературы и искусства Дагестанского научного центра РАН готовят к переизданию дополненные большие русско-дагестанские переводно-толковые словари литературных языков Дагестана.

Что же сделано в этом плане в даргинской лексикографии? Кроме вышеназванных, вышли следующие словари: а) «Русско-даргинский словарь» (сост. С.Н. Абдуллаев при участии А. Алиева и Г. Гусейнова) [6]; на даргинский язык переведено более тридцати пяти тысяч слов русского языка; б) в 1957 г. выходит «Школьный русско-даргинский словарь», а в 1982 г. было осуществлено переиздание данного словаря [7]; в) М.-Ш. А. Исаев подготовил и издал краткий «Русско-даргинский словарь» [8; 9], куда включены наиболее часто встречающиеся в повседневной жизни слова и термины русского языка, фразеологические обороты и идиоматические выражения, пословицы и поговорки; г) Х.А. Юсупов выпустил «Русско-даргинский словарь» [10] кото-

рый содержит 47 000 слов, образных выражений и фразеологических единиц; д) Багомедов М.Р., Исмаилова А.С. опубликовали «Русско-даргинский терминологический словарь» [11], где представлены 9000 терминов. Но ни в одном из вышеперечисленных словарей ономастические единицы даргинского языка не отражены.

В толковом словаре даргинского языка Р.Р. Шахбанова и Р.Р. Шахбанова [12] даётся толкование около одиннадцати тысяч даргинских слов, но здесь отсутствуют собственные имена.

Недавно вышли два даргинско-русских словаря: Абдуллаев З.Г. «Дарган-урус словарь» (12000 слов, терминов и выражений) [13] и Юсупов Х.А. «Дарган-урус словарь» (40 000 слов, терминов и выражений) [14]. В первом словаре в приложение даются мужские и женские личные имена, а во втором – географические названия, географические названия на территории Республики Дагестан, названия районов и районных центров Дагестана, мужские и женские даргинские имена.

В «Справочнике личных имен народов РСФСР» ни в первом (1965), ни второго (1976), ни даже третьего (1987) издания даргинский именник отсутствует. Такое положение составители объясняют тем, что «...Поскольку основное отличие имен дагестанских языков друг от друга заключается в их произношении в отдельных языках, отметим, что табасаранские заимствованные имена по своему облику ближе всего к лезгинским, а даргинские – к лакским» [15, с. 356]. Такое положение не совсем соответствует действительности. Проиллюстрируем на примерах: русский вариант – *Абдул*, *Ахмед*, *Габиб*; лакский вариант – *Аьдуд*, *Ахлмид*, *Хлмид*; даргинский вариант – *Гябдул*, *Гялхлмид*, *Хлмид*.

Кроме этого, даргинском именнике, как и в именниках других народов Дагестана, имеется и пласт исконных имен, который в корне отличается от других.

Личные имена даргинцев наиболее полно отражены в «Словаре даргинских личных имен» М.Р. Багомедова [4]. Здесь представлены около 5000 имён и их вариантов. Например, мужское имя *Мяхляммат* «Магомед» и женское имя *Патимат* «Патимат» в даргинском языке имеют ряд вариантов: *Мяхляммат*, *Мяхляма*, *Мяхл*, *Мяхля*, *Мяхляй*, *Мухляма* и др.; *Патимат*, *Патлума*, *Патли*, *Пайтлума*, *Пайтлма*, *Пайтл*, *Патляма*, *Патлмил*, *Патлма*, *Пейтлма*, *Патин* и др. И для других дагестанских языков характерна разная транслитерация одинаковых по происхождению личных имен.

Словарная статья имеет следующую структуру: 1. В левой части полужирным шрифтом в алфавитном порядке даются имена на даргинском языке: *Давуд*, *Гъази*, *Къурбан*, *Жавгъарат*, *Ханзаза*. 2. За ним даётся транслитерация на русском языке; представлен официальный, паспортный вариант: *Давуд* Давуд, *Гъази* Гази, *Къурбан* Курбан; *Жавгъарат* Жавгарат, *Ханзаза* Ханзаза. 3. При необходимости, даётся характеристика, в которой наличествует языковая, иногда и культурно-историческая информация. Например: *Ряхлима* Рагима араб. от м. и. *Ряхлим* «милосердный» (эпитет Аллаха). 4. В правой части указывается источник происхождения имени: *Гялхлмид* Ахмед арабское; *Мирза Мурза* перидское; *Ажай Ажай* тюркское и т.д. Включенная в скобки помета указывает на первоначальный источник происхождения имени. Например: *Давд* *Дауд* араб. (др.-евр.), *Химмат* *Гиммат* перс. (араб.), *Наргиз* *Наргиз* перс. (др.-греч.). 5. Этимология имен дается с отсылкой читателя к соответствующим работам. Например: (Г) – Гафуров, (С) – Суперанская, (Саф) – Сафаралиева и др.

Таким образом, словарь содержит информацию о том, какие имена служат для именования даргинцев; какие формы принимают одни и те же имена у даргинцев – представителей разных диалектов; какие формы имен соотносятся друг с другом как варианты; является ли данное имя мужским или женским, полным или сокращенным; кем создано то или иное имя и как оно проникло в даргинский язык; от каких слов образовано имя.

В «Словаре арабских и персидских заимствований в даргинском языке» Стояновой Н.И. и Эфендиева И.И. [16, с. 83 – 121] включены личные имена арабского и персидского происхождения, здесь даётся языковая принадлежность и этимология.

«Сводный словарь личных имён народов Северного Кавказа» [17, с. 196 – 208] содержит списки и даргинских личных имён.

Первые словарь топонимических единиц даргинского языка [18, с. 34 – 66] и словарь ойконимов [19, с. 88 – 99] представлены в работе М.Р. Багомедова «Изучение собственных имён». Ойконимы даются в русском (официальном), даргинском литературном и диалектном вариантах.

Библиографический список

1. Абдуллаев С.Н. *Орфографический словарь даргинского языка*. Махачкала, 1938.
2. Абдуллаев З.Г. *Орфографический словарь даргинского языка*. Махачкала, 1989.
3. Юсупов Х.А., Курбанов Г.К. *Орфографический словарь даргинского языка*. Махачкала, 2011.
4. Багомедов М.Р. *Словарь даргинских личных имён*. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2006.
5. Магомедов Н.Г. *Даргинско-русский фразеологический словарь*. Махачкала, 1997.
6. Абдуллаев С.Н. *Русско-даргинский словарь*. Сост. при участии А. Алиева, Г. Гусейнова. Махачкала: Издательство Даг. фил. АН СССР, 1950.
7. Сулайбанов Х.Ш., Гаджиев З.Г. *Школьный русско-даргинский словарь*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1982.
8. Исаев М.-Ш. А. *Русско-даргинский словарь*. 11000 слов. Махачкала: Дагучпедгиз, 1988.
9. Исаев М.-Ш. А. *Русско-даргинский словарь*. 11500 слов. Махачкала: Издательство «Юпитер», 2005.
10. Юсупов Х.А. *Русско-даргинский словарь*. Махачкала: Издательство «Юпитер», 2005.
11. Багомедов М.Р., Исмаилова А.С. *Русско-даргинский терминологический словарь*. Махачкала: Издательство ДГУ, 2015.
12. Шахбанов Р.Р., Шахбанов Р.Р. *Толковый словарь даргинского языка*. Махачкала: Издательство ДГУ, 2011.
13. Абдуллаев З.Г. *Даргинско-русский словарь*. Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчинников), 2017.
14. Юсупов Х.А. *Даргинско-русский словарь*. Москва, 2017.
15. *Справочник личных имен народов РСФСР*. Изд. 4-е, стереотип. Под редакцией Суперанской А.В. Москва, 1989.
16. *Словарь арабских и персидских заимствований в даргинском языке*. Составитель Стоянова Н.И., Эфендиев И.И. Махачкала, 2005.
17. *Сводный словарь личных имен народов Северного Кавказа*. Отв. ред. проф. Р.Ю. Намитокова. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012.
18. Багомедов М.Р. *Словарь топонимов. Изучение собственных имён*. Махачкала, 2014: 34 – 66.
19. Багомедов М.Р. *Словарь названий даргинских аулов. Изучение собственных имён*. Махачкала, 2014: 88 – 99.

References

1. Abdullaev S.N. *Orfograficheskij slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1938.
2. Abdullaev Z.G. *Orfograficheskij slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1989.
3. Yusupov H.A., Kurbanov G.K. *Orfograficheskij slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2011.
4. Bagomedov M.R. *Slovar' darginskih lichnyh imen*. Mahachkala: IPC DGU, 2006.
5. Magomedov N.G. *Darginsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Mahachkala, 1997.
6. Abdullaev S.N. *Russko-darginskij slovar'*. Sost. pri uchastii A. Alieva, G. Guseynova. Mahachkala: Izdatel'stvo Dag. fil. AN SSSR, 1950.
7. Sulajbanov H.Sh., Gadzhiev Z.G. *Shkol'nyj russko-darginskij slovar'*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1982.
8. Isaev M.-Sh. A. *Russko-darginskij slovar'*. 11000 slov. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1988.
9. Isaev M.-Sh. A. *Russko-darginskij slovar'*. 11500 slov. Mahachkala: Izdatel'stvo «Yupiter», 2005.
10. Yusupov H.A. *Russko-darginskij slovar'*. Mahachkala: Izdatel'stvo «Yupiter», 2005.
11. Bagomedov M.R., Ismailova A.S. *Russko-darginskij terminologicheskij slovar'*. Mahachkala: Izdatel'stvo DGU, 2015.
12. Shahbanov R.R., Shahbanov R.R. *Tolkovyj slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala: Izdatel'stvo DGU, 2011.
13. Abdullaev Z.G. *Darginsko-russkij slovar'*. Mahachkala: ALEF (IP Ovchinnikov), 2017.
14. Yusupov H.A. *Darginsko-russkij slovar'*. Moskva, 2017.
15. *Spravochnik lichnyh imen narodov RSFSR*. Izd. 4-e, stereotip. Pod redakciej Superanskoj A.V. Moskva, 1989.
16. *Slovar' arabskih i persidskih zaimstvovanij v darginskom yazyke*. Sostavitel' Stoyanova N.I., 'Efendiev I.I. Mahachkala, 2005.
17. *Svodnyj slovar' lichnyh imen narodov Severnogo Kavkaza*. Otв. red. prof. R.Yu. Namitokova. M.: FLINTA: Nauka, 2012.
18. Bagomedov M.R. *Slovar' toponimov. Izuchenie sobstvennyh imen*. Mahachkala, 2014: 34 – 66.
19. Bagomedov M.R. *Slovar' nazvanij darginskih aulov. Izuchenie sobstvennyh imen*. Mahachkala, 2014: 88 – 99.

Статья поступила в редакцию 19.02.18

УДК 809.461.27-087

Bagomedov M.R., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: b_musa@mail.ru

Dzhamaludtinova N.K., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: b_musa@mail.ru

STRUCTURAL FEATURES OF TOPONYMIC UNITS OF THE MIRZIDTYNSKY DIALECT IN THE DARGWA (DARGIN) LANGUAGE. Structural features of toponymic units of one of the unique dialects of the Dargwa language – Mirzidtynsky – is considered. This dialect is used in a village of Mirzidta of Dakhadayeysky District in the Republic of Dagestan. Geographical names of Mirzidta are very various both on the time when they appeared, and on connections with ethnolinguistic collectives and deserve independent studying. The objective of the article is to analyze structural features of microtoponyms of the dialect. The new data on quantitative and qualitative characteristics of the studied material is involved in the sphere of scientific research that in turn has to affect further development of the Dargwa lexicological tradition positively. Basic positions and conclusions can be used in comparative-historical researches of the Dargwa language and also by drawing up the toponymic dictionary of the Dargwa language.

Key words: onomastics, toponymics, toponymic units, microtoponyms, structure, Dargwa (Dargin) language, mirzidtynsky dialect.

М.Р. Багомедов, д-р филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
E-mail: b_musa@mail.ru

Н.К. Джамалудинова, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
E-mail: b_musa@mail.ru

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТОПОНИМИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ МИРЗИДТЫНСКОГО ГОВОРА ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются структурные особенности топонимических единиц одного из уникальных говоров даргинского языка – мирзидтынского. Данный говор функционирует на территории селения Мирзидты Дахадаевского района Республики Дагестан. Мирзидтыские географические названия весьма разнообразны как по времени появления, так и по связям с этнолингвальными коллективами и заслуживают самостоятельного изучения. Целью данной статьи является анализ структурных особенностей микротопонимов рассматриваемого говора. В сферу научного исследования вовлекаются новые данные по количественным и качественным характеристикам исследуемого материала, что в свою очередь должно положительно сказаться на дальнейшем развитии даргинской лексикологической традиции. Основные положения и выводы могут быть использованы в сравнительно-исторических исследованиях даргинского языка, а также при составлении топонимического словаря даргинского языка.

Ключевые слова: ономастика, топонимика, топонимические единицы, микротопонимы, структура, даргинский язык, мирзидтынский говор.

Кавказ и Северный Кавказ в частности – при всем том, что, по всеобщему признанию, являет собой уникальный регион по количеству и по качеству представленных в нем разновременных культур, продолжает оставаться одним из наименее изученных этнокультурных пространств в России [1, с. 4 – 5]. Несмотря на проведенную огромную работу по изучению грамматического строя дагестанских языков и составлению научных грамматик, неразработанность ономастики, в частности топонимии этого уникального региона мира, является достаточно очевидным фактом. Особую тревогу вызывает судьба незафиксированного материала [2, с. 6]. Относительно важности для топонимики каждого исследования А.В. Суперанская говорит следующее: «Некоторые исследования кажутся частными и малозначительными, но без этих «кирпичиков» здание было бы недостроенным. А поскольку существуют общие закономерности, касающиеся всех собственных имен, независимо от языка, в котором они употребляются, любое небольшое региональное исследование оказывается вкладом в теорию имени собственного [3, с. 4]. Исходя из этих соображений, нами была предпринята попытка подвергнуть анализу микротопонимы высокогорного селения Мирзидты.

Топонимическую систему мирзидтынского говора даргинского языка образуют различные по своей структуре названия. Согласно общепринятой классификации, в нем выделяются простые единицы, имеющие одну корневую морфему, и сложные, имеющие две и более корневые морфемы. Сложные топонимы в свою очередь, подразделяются на сложные слитные, т. е. имеющие несколько морфем, образующих одно слово, и сложные составные, состоящие из двух и более слов [Багомедов 1996, с. 37].

На территории с. Мирзидты зафиксировано более двухсот микротопонимов. Из них к простым единицам относятся: *Бягни* «Осины» (склон), *Бяхлукъи* «Склоны», *Вацла* «Лес», *Глиниц* «Родник», *Гява* «Ава» (поляна), *Дум* «Дум» (гора), *Зийнуь* «Стоянка скота» (вершина), *Кларантл* «Кран» (родник), *Ккумагы* «Годекан», *Къабул* «Кабул» (луг), *Къаяхъ* «Каяк» (родник), *Къачур* «Кячур» (склон), *Кьулла* «Родник», *Лис* «Скала» (гора), *Пизин* «Тизин» (родник), *Урглима* «Гумно», *Чутлмай* «Чутмай» (вершина), *Чигъан* «Чиган» (склон), *Ччими* «Мост», *Щурагы* «Пруд», *Аттахъри* «Атахри» (годекан), *Гъвантал* «Гантал», *Хъана* «Хана» (склон) и др.

К сложным топонимическим единицам относятся: а) сложные слитные: *Пилакъвал* – *гилла* (*гелла*) «заднее» + *къвал* (*къял*) «корова», *Гичнидалцл* – *гични* «козы» + *далцл* (*далцлес*) «собирающий», *Гъалацл* – *гъала* «переднее» + *ци* (*ши*) «селение», *Дуглярицл* – *дуглярти* (*дуглярти*) «холодная» + *цин* (*шин*) «вода», *Хъарца* – *хъар* «верхнее» + *ца* «селение», *Хъамуза* – *хъа* (*хъарибси*, *убяхтси*) «нижний» + *муза* «вершина», *Хъарца* – *хъар* «нижнее» + *ца* «селение» и др.; б) сложные составные: *Амхлала кьинч* «Утёс ослы», *Ахъушла бяхл* «Склон Акуша», *Ахъушла чякьла* «Родник Акуша», *Бицла букьа* «Волчья нора», *Пёрбуганна хъу* «Пашня кубачинца», *Папила хъу* «Пашня Папи», *Пёхлалла бяхл* «Склон перьев», *Пиллалла Гялилла гинихъ* «Пещера Пиллал Али», *Пирла хъали* «Комната пира», *Къватла миздик* «Мечеть квартала», *Къаркунтала глямзи* «Ущелье коров», *Лагъала щурми* «Скалы голубей», *Магъди Мяхлямматла щилкъан* «Мельница Магдиева Магомеда», *Маллала Хляпизла мурби* «Сенокосные участки Маллаева Гапица», *Никла уркалла чях-чях* «Маленький ступенчатый водопад», *Никла чяхлялла къатти* «Ущелье маленького камыша» и др.

Топонимы с простой основой являются одними из древнейших слоев географической номенклатуры. В мирзидтынском говоре топонимические единицы в основном представлены в форме Им. п. (чаще всего в ед. ч., но могут употребляться и во мн. ч.). В этом случае названия местностей имеют общие черты, которые свойственны самому месту. Эти топонимы архаического происхождения и выяснить значения отдельных топонимов очень сложно [2, с. 79 – 80].

Среди мирзидтынских микротопонимов с простой основой не стоит рассматривать такие названия, как: *Гъалацл*, *Хъарца*, *Хъарца*, *Хъамуза*, *Дуглярицл* и другие, так как в словах *Гъалацл* – *гъала* «переднее» + *ци* (*ши*) «селение», *Дуглярицл* – *дугляр* (*дуглярти*) «холодная» + *цин* (*шин*) «вода», *Хъарца* – *хъар* «верхнее» + *ца* «селение», *Хъамуза* – *хъа* (*хъарибси*, *убяхтси*) «нижний» + *муза* «вершина», *Хъарца* – *хъар* «нижнее» + *ца* «селение» и др. отчетливо выделяются образовательные элементы.

Как известно, в даргинской топонимии ведущее место принадлежит конструкции определяющего с определяемым, где

первый элемент представляет собой имя (существительное, прилагательное, числительное), второй же компонент – топонимический термин (гора, ущелье, склон, пещера и др.).

Рассматриваемая топонимическая система богата названиями, которые образованы путем словосложения. Они построены по типу определяющего с определяемым, изредка встречаются постпозитивные конструкции. В сложных названиях не исчезает какой-либо член композита. Поэтому семантика микротопонимов такого типа более прозрачна, чем у топонимов с простой основой, которые претерпевают гораздо, большие изменения.

Мирзидтынские микротопонимы, созданные путем сложения основ, относительно более позднего происхождения. В этом слое топонимов ведущее место принадлежит двусоставным топонимам. Первый элемент синтаксической пары – определяющего и определяемого – может представлять собой имя собственное, нарицательное, одушевленное, неодушевленное [2, с. 88 – 90]. По наблюдениям лингвистов, подобные микротопонимы составляют большинство и в гуладтинском говоре сирхинского диалекта, куда входит рассматриваемый говор, ср.: *Къачугъалла букьа* (*никъи*) «Пещера бандитов», *Цугнила никъи* «Цугнинская пещера» (на границе с селением Цугни), *Мурлятла никъи* «Пещера в виде дыры», *Буклултума никъи* «Пещера в овраге Букултума» [4, с. 218].

В данном топонимическом фонде сложные географические имена, образованные путем соединения слов, создают ряд моделей.

Двусловные микротопонимы. В данной группе отмечены следующие модели.

1. Имя существительное + имя существительное:

а) И определяющее и определяемое слова в абсолютном, и то, и другое в ед. ч.: *Автобуз щури* «Скала автобус», *Милиц мацл* «Хутор милиционера», *Азан къватл* «Квартал азана», *Аймур ссани* «Солнечная сторона Аймур» и др.

б) Определяющее в генитиве, а определяемое в абсолютном, и то, и другое в ед. ч.: *Амхлала кьинч* «Утёс ослы», *Ахъушла бяхл* «Склон Акуша», *Бицла букьа* «Волчья нора», *Пёрбуганна хъу* «Пашня кубачинца», *Будунна ккалкки* «Дерев Будуна», *Дайтла хъу* «Пашня Дайта», *Дубурла бикл* «Вершина горы», *Ккуртала букьа* «Лисья нора», *Мирхъила гьуни* «Дорога пчёла», *Папила хъу* «Пашня Папи», *Пёхлалла бяхл* «Склон перьев», *Пирла хъали* «Комната Пира», *Рабданна хъалк* «Крыша Рабдана» (утёс), *Узаккалла гинихъ* «Пещера Узака», *Хляжилла чякьла* «Родник Гаджи», *Хлялимла гиниц* «Родник Галима», *Чяхлялла къатти* «Камышовое ущелье», *Щурагъилла хъяб* «Перевал озера», *Янсавла гинихъ* «Пещера пороха» и др.

Как видно из приведенных выше примеров, в качестве управляющего определяющего используются имена людей, названия животных, птиц, растений, а также другие имена нарицательные. В качестве определяемого выступает географический термин (хъу, хъяб, бяхл, къатти и др.). В роли определяющего, как правило, выступает антропоним в форме генитива с аффиксом -ла, который выражает принадлежность определяемого объекта к конкретному лицу, например: *Сагидла мурби* «Сенокосные участки Сагида», *Дабайла урцлани* «Поляны Дабая» и др.

С таким же аффиксом -ла встречаются микротопонимы, которые показывают определенное соприкосновение человека с данным географическим объектом: *Хляжилла чякьла* «Родник Гаджи», *Хлялимла гиниц* «Родник Галима» и др.

в) Генетивное определяющее представлено во мн. ч., а определяемое стоит в ед. ч.: *Пёхлалла бяхл* «Склон перьев», *Хважайдурхъалла хъяб* «Перевал Хажайдуевых», *Ццилла гинихъ* «Пещера соли», *Ццуницалла ганцл* «Южный склон колючек», *Щайтунталла глямзи* «Ущелье чертей» и др.

г) Определяющее в генитиве, а определяемое в абсолютном, и то, и другое во мн. ч.: *Чинчутлрулла щурми* «Скалы Чинчутри».

2. Имя прилагательное + имя существительное. Зафиксирован только единственный случай такой модели: *Хъанцла гинихъ* «Синяя пещера».

3. Причастие + имя существительное: *Щурлиубсси хъу* «Находящаяся под скалой пашня», *Къацбурцан щури* «Кусающая скала». Они тоже редко встречаются.

Трехсловные микротопонимы. Топонимы, состоящие более чем из двух слов, называются полиномами. Все члены полиномов чаще всего употребляются в ед. числе: *Маренна Кьурбан*

на урца «Поляна (сына) Марен Курбана», *Сагидла Хиясанна щилкьян* «Мельница Сагидова Гасана» и др. Изредка встречаются единицы, в которых определяемое слово представлено во множественном числе: *Маренна Къурбанна мурби* «Сенокосные участки (сына) Марен Курбана», *Гялим Хиямзала щурми* «Скалы (сына) Алим Гамзы» и др.

В данной группе отмечены следующие модели:

1. Имя сущ. + имя сущ. + имя сущ.: *Гъаркла щинна чьякыла* «Родник чесоточной воды», *Маллала Хияпизла мурби* «Сенокосные участки Гапиза (сына) муллы», *Маллала Хияпизла щилкьян* «Мельница Маллаева Гапиза», *Маренна Къурбанна чьякыла* «Источник воды (сына) Марен Курбана», *Сагидла Хиясанна щилкьян* «Мельница Сагидова Гасана».

Как видно из выше приведенных примеров, чаще всего определяющие два элемента стоят в генитиве, а определяемое – в абсолютиве. Редко встречаются модели трехсложных топонимов, в которых первое определяющее стоит в абсолютиве, вторая – в генитиве. Например: *Гялим Хиямзала щурми* «Скалы (сына) Алим Гамзы», *Магды Мяхяммадла щилкьян* «Мельница (сына) Магди Магамеда».

2. Причастие + имя сущ. + имя сущ.: *Кадичиб къаркъалла ссани* «Упавших камней северный склон». Здесь второе определяющее находится в генитиве.

3. Имя сущ. + причастие + имя сущ.: *Чака кабиран муза* «Холм, на который садится орел», *Чанни бикъанна хъяб* «Перевал с уносящим ветром», *Чанни бикъанна бял* «Склон с уносящим ветром». Следует отметить, что в этих микротопонимах первое определяющее находится в эргативном падеже. Такая конструкция редко встречается не только в даргинском языке, но и в ряде других дагестанских языков.

4. Имя прил. + имя сущ. + имя сущ.: *Ххула уркалла чях-чях* «Больших ступенек водопад», *Гыла хынтталла муза* «Передняя вершина», *Хъар урцумла бил* «Верхней поляны голова (вершина)», *Каяг щинна чьякыла* «Вонючей воды источник». В таких конструкциях чаще всего первым определяющим выступает краткое прилагательное.

Трёхкомпонентные названия также зафиксированы и в гуладтынском говоре сирхинского диалекта [5, с. 261]: *Къумайла Гялилла умх* «Двор Кумаева Али», *Мизла хъулла ганцла* «Склон маленькой пашни».

Библиографический список

1. Намитокова Р.Ю. От редактора. *Ономастика-1: Указатель литературы, изданной в Адыгейском государственном университете с 1993 по 2008 гг.* Составитель С.Х. Шхалахо. Майкоп: АГУ, 2008.
2. Багомедов М.Р. *Топонимия Дарга: структурно-семантический аспект: монография.* Махачкала: Издательство ДГУ, 2013.
3. Суперанская А.В. *Ономастика начала XXI века.* Ответственный редактор Н.В. Васильева. Москва: Институт языкознания РАН, 2009.
4. Курбанова П.К. Оронимы в гуладтынском говоре даргинского языка. *Проблема жанра в филологии Дагестана.* Материалы X Всероссийской конференции. Вып. XI. Махачкала: Тип. «Радуга-1», 2015: 217 – 220.
5. Курбанова П.К. Названия кварталов села в сирхинском диалекте даргинского языка. *Экология языка и речи: материалы V Международной научной конференции.* Ответственный редактор А.С. Щербак. Тамбов: Принт-Сервис, 2016: 260 – 262.

References

1. Namitokova R.Yu. Ot redaktora. *Onomastika-1: Ukazatel' literatury, izdannoy v Adygejskom gosudarstvennom universitete s 1993 po 2008 gg.* Sostavitel' S.H. Shhalaho. Majkop: AGU, 2008.
2. Bagomedov M.R. *Toponimiya Darga: strukturno-semanticheskij aspekt: monografiya.* Mahachkala: Izdatel'stvo DGU, 2013.
3. Superanskaya A.V. *Onomastika nachala XXI veka.* Otvetstvennyj redaktor N.V. Vasil'eva. Moskva: Institut yazykoznanija RAN, 2009.
4. Kurbanova P.K. Oronimy v guladynskom govore darginskogo yazyka. *Problema zhanra v filologii Dagestana.* Materialy H Vserossijskoj konferencii. Vyp. XI. Mahachkala: Tip. «Raduga-1», 2015: 217 – 220.
5. Kurbanova P.K. Nazvaniya kvartalov sela v sirhinskom dialekte darginskogo yazyka. *Ekologiya yazyka i rechi: materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii.* Otvetstvennyj redaktor A.S. Scherbak. Tambov: Print-Servis, 2016: 260 – 262.

Статья поступила в редакцию 26.02.18

УДК 82.091

Baraboshkin K.E., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Chinese Philology, Institute of Asian and African studies Moscow State University, E-mail: baraboshkin-kons@yandex.ru

HUMAN NATURE (xing) IN WANG CHONG'S LUNHENG (DISCOURSES WEIGHED) (I CENTURY A.D.). The paper centers on Wang Chong's thoughts on human nature (xing), which are determinative for all of his literary thought. The author analyzes two chapters from the Lunheng ("Discourses Weighed"), translated by the author into Russian – "On Original Nature" (Benxing pian), and "The Forming of Characters" (Shuaxing pian). In these chapters, Wang Chong not only gives his own idea of human nature, but also analyzes the thoughts of his predecessors – Confucius (VI-V centuries BC), Mencius (IV – III centuries BC), Xunzi (IV – III centuries BC) Lu Jia (III-II centuries BC), Yang Xiong (I century BC). The article also concludes that Wang Chong's reflections on human nature had a direct impact on his literary theory.

Key words: Wang Chong, Yang Xiong, Mencius, Xunzi, Lu Jia, Chinese literature, Chinese poetics, Discourses Weighed, Lunheng, The Balanced Inquiries.

К.Е. Барабошкин, канд. филол. наук, доц. каф. китайской филологии ИСАА МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: baraboshkin-kons@yandex.ru

ЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ ПРИРОДА (СИН) В ТРАКТАТЕ ЛУНЬХЭН («ВЕСЫ СУЖДЕНИЙ») ВАН ЧУНА (I В.Н.Э.)

Статья посвящена размышлениям Ван Чуна (I в. н.э.) о «человеческой природе» (син), которые являются определяющими для всей его литературной мысли. В статье разбираются две главы из трактата Луньхэн («Весы суждений»), переведённые автором на русский язык – «Об изначальной природе» (Бэньсин пянь), и «О направлении природы» (Шуайсин пянь). В них мыслитель не только излагает свои взгляды на этот счёт, но и анализирует мысли своих предшественников – Конфуция (VI – V вв. до н.э.), Мэнцзы (IV – III вв. до н.э.), Сюньцзы (IV – III вв. до н.э.), Лу Цзя (III-II вв. до н.э.), Ян Сюна (I в. до н.э.). В статье также делается вывод о том, что размышления Ван Чуна о природе человека оказали прямое влияние на его литературную теорию.

Ключевые слова: Ван Чун, Ян Сюн, Мэнцзы, Сюньцзы, Лу Цзя, китайская литература, весы суждений, китайская поэтика, луньхэн, взвешивание суждений.

Проблема человеческой природы – одна из важнейших в традиционной китайской философии. Центральным понятием в таких рассуждениях является понятие *син* (xing). А.И. Кобзев

пишет, что «этимология иероглифа *син* (графемы «рождение», «жизнь» и «сердце») указывает на его отношение к природному началу, а применительно к человеку – на связь с психосоматиче-

ской структурой» [1, с. 273] и обычно обозначает его «природу».

Ван Чун весьма подробно рассматривает понятие *син* на страницах своего трактата «Весы суждений» (*Луньхэн*), но исходной точкой в формировании представлений (пусть даже часто противоречащих друг другу) о том, что же собой оно представляет, является, безусловно, именно представление самого Конфуция. И хотя в *Луньхэ* (Lunyu – «Беседы и суждения») говорится, что «*Можно изведать просвещенность нашего Учителя, но слов о человеческой природе и пути Небесном от него не услышишь*» [2, с.67], в этом памятнике встречается высказывание о том, что «*природа каждого с другим сближает, привычка друг друга отдаляет*» [2, с. 99]. (Ван Чун впоследствии ссылается именно на эти слова в своей главе «Об изначальной природе» (*Бэньсин пянь* – *Benxing pian*)). Однако кроме этих двух случаев, понятие *син* в *Луньхэ* больше не встречается.

Многие после Конфуция рассуждали о природе человека, среди них были Гаоцзы (IV в до н.э.), Мэнцзы (IV–III вв. до н.э.), Сюньцзы (III в до н.э.), Ян Сюн (I в до н.э.–I в н.э.), Дун Чжуншу (I в. до н.э.) и другие. Ван Чун с одной стороны, пытается обобщить опыт предшественников, с другой – расширить и углубить понимание *син*. Чтобы понять, что нового несут в себе рассуждения Ван Чуна, обратимся к главам «Об изначальной природе» (*Бэньсин пянь* – *Benxing pian*) и «О направлении природы» (*Шуайсин пянь* – *Shuaixin pian*).

Структурно они отличаются друг от друга, потому как задачи, которые ставит перед собой мыслитель в каждой из них, различны. Главу «Об изначальной природе» он начинает со вступления, в котором кратко формулирует тезис о том, что чувства (*цин* – *qing*) и природа (*син*) играют огромную роль в человеческом обществе: «*Таким образом, пытаюсь исчерпать [значение] чувств и природы, ритуал-ли создали как предостережение, а музыку-юэ как ограничение*» [3, с.200]. Здесь же мыслитель пытается объяснить, какую задачу он ставил перед собой, когда писал данную главу: «*В прошлом, когда жушэны (ученые, мыслители), создавали сочинения, не было среди них тех, кто не рассуждал бы [о чувствах и природе], [однако] никто не смог прийти к правильному утверждению*» [3, с. 200].

А потому в данной главе Ван Чун видит свою задачу в анализе размышлений отдельных философов об изначальной природе человека. Для решения данной задачи автор выбирает шесть мыслителей и разбивает их на две группы. При этом порядок в группах не случаен, так в первой философ ставит в один ряд трёх мыслителей: Мэнцзы – Гаоцзы – Сюньцзы. Гаоцзы находится в центре данной схемы, потому что в своих рассуждениях он находится именно между Мэнцзы и Сюньцзы. Если первый известен тем, что писал об изначальной доброй человеческой природе, а последний утверждал противоположное – человеческая природа зла, то Гаоцзы вообще обходит стороной врожденность добра или зла, а пишет о привычке, которая определяет действия человека при жизни, то есть возвращается к тому, о чём говорил ещё Конфуций в *Луньхэ*. Стоит заметить, что Ван Чун, хоть и критикует этих трёх философов, но все же находит их взгляды частично верными. То, чего он не терпит в их рассуждениях – попытка абсолютизировать каждый свою идею: Мэнцзы уравнивает всех людей по изначальной доброте; Сюньцзы – по изначальному злу; Гаоцзы, в свою очередь, относит абсолютно всех к категории «средних людей» (*чжунжэнь* – *zhongren*), чьи действия зависят только от привычки совершать доброе или дурное.

Вторая группа мыслителей тоже приводится Ван Чуном не случайно: Лу Цзя – Дун Чжуншу – Лю Сян. Однако их автор выбирает по иному принципу. В отличие от философов из первой группы, с мнением которых Ван Чун был в определённой степени согласен, мыслители второй группы, согласно ему, пишут бессмыслицу. Все их идеи непрактичны (а это уже противоречит одной из главных установок Ван Чуна – об утилитарной функции литературы [4]). Установо поэтому философы в данной почпочке расположены по степени возможности понимания их рассуждений. Если слова Лу Цзя и Чжуншу, несмотря на свою неприменимость на практике, ещё можно воспринять, то идеи Лю Сяна очень трудно понять, и уж тем более невозможно претворить их в жизнь.

После критической части данной главы Ван Чун приходит к выводу, что все вышеперечисленные мыслители, безусловно, являются выдающимися, однако никто из них не даёт исчерпывающего ответа на вопрос о человеческой природе. И «*лишь ученики Конфуция Ши Шо и Гун Суньни, весьма близко подошли к тому, что является правильным*» [3, с. 202]. Финалом же главы является подведение итога: «*Если эти слова (слова мыслите-*

лей, что разбирались Ван Чуном в главе) и противоречат канону, но соответствуют [в некоторой степени] Дао (истине), их можно использовать для обучения. [Однако они] не раскрывают [до конца] сути человеческой природы» [3, с. 203].

Что же думает сам автор о *син*? Его размышления о природе человека можно вывести из его рассуждений в конце главы и тех критических замечаний, которые он высказывал в отношении работ других мыслителей на протяжении всей главы.

Сам Ван Чун пишет: «*человеческая природа бывает и добра и зла, подобно способностям людей, которые могут быть высокими и низкими ... Изначальная природа и судьба (мин – предопределение) едины по своей сути. В соответствии с судьбой человек может быть богатым и бедным, а по природе – добрым или злым*» [3, с. 203].

То есть, во-первых, человеческая природа сочетает в себе и добро, и зло, которые проистекают из тёмного (Инь) и светлого (Ян) начал, что соответствует идее Ян Сюна, который, как ссылался на него сам Ван Чун, писал о *чжунжэне* (среднем человеке). Однако автор идёт дальше в своих рассуждениях и вводит, с одной стороны, предопределённость-судьбу (*мин* – *ming*), а с другой, заявляет, что то, каким человек станет при жизни, зависит не только от привычки, но и соотношения добра и зла в его изначальном *ци* (*qi*). А потому, согласно Ван Чуну, существует два типа людей: Те, в ком максимально выражены либо добро, либо зло. И те, кто собственно, являются *чжунжэнями* – «средними» людьми.

Получается, что существуют те, в ком добро максимально выражено, но это не означает, что в них нет зла, просто оно настолько ничтожно, что человека с такой изначальной природой невозможно направить по злему пути. Это работает и в обратную сторону – тех, в ком максимально выражено зло, невозможно наставить на путь добра. Тут Ван Чун ссылается на Конфуция: «*Никогда не изменяются только высшая мудрость и самая большая глупость*» [2, с. 77].

Так, в качестве примера человека с максимально выраженной доброй изначальной природой Ван Чун приводит премудрого государя Шуня, а с максимально выраженной злой изначальной природой – его недостойного сына, Шан-цзюня. Это показывает, что в своих измышлениях о природе человека Ван Чун продолжает размышлять в русле конфуцианской традиции. Однако подобные люди – крайности, которых не так много. По большей части соотношение добра и зла в изначальной природе таково, что рождается уже упомянутый «средний человек» (*чжунжэнь*). Но здесь также стоит оговориться – использование понятия «средний» в данном случае не означает, что добро и зло в таком человеке будут содержаться в равной мере – кто-то изначально будет более склонен к злу. Более того, по Ван Чуну природу человека как таковую изменить невозможно, как нельзя изменить, к примеру, масть лошади: «*даже если премудрым-шэн воздействовать [на человека] и достойны-сянь обучать [его], они будут не в силах ее изменить*» [3, с. 202]. Однако подобно тому, как масть скакуна изменить невозможно, но можно обучить самого скакуна поведению, бегу и прочим повадкам, так и «среднего человека» можно наставлять. То есть, не меняя сути самой изначальной природы, можно руководить нравственным развитием человека – тем, в какое русло он пустит свои силы, хотя изначально данная величина добра и зла в нём от этого не изменится. Именно об изменении природы в этом смысле и идет речь в главе «О направлении природы» (*Шуайсин пянь*).

Структурно она сильно отличается от главы «Об изначальной природе». Но и цель у неё другая, основной тезис Ван Чун формулирует в предыдущей главе, а здесь же его задача – убедить читателя путём приведения многочисленных примеров из действительности – с помощью них он доказывает, что подавляющее большинство людей могут быть перевоспитаны. Потому как нравственность, в отличие от изначальной природы, мыслитель относит к числу способностей, которые вполне поддаются развитию.

Вдаваться во все бесконечные примеры не стоит, дабы не пуститься в пересказ главы, поэтому остановимся лишь на основных вопросах, ответы на которые даёт Ван Чун в данной главе.

Как осуществляется перемена от зла к добру? С помощью внешнего воздействия на человека, чаще всего с помощью обучения-сюэ или наставления-цзяо.

И отсюда возникает вполне закономерный вопрос, который характерен для полемики конфуцианцев и даосов – если изначальное в человеке зло перевешивало добро, и его перевоспита-

ли должным образом, то не будет ли подобное перевоспитание выглядеть «искусственно», а человек будет казаться «неестественным»? И здесь, путём, опять же, приведения многих примеров, Ван Чун отвечает на этот вопрос почти отрицательно – подобного рода отличие будет почти незаметно, так как добро изначально тоже присуще природе данного индивида, а потому и добрые поступки, совершаемые им, не могут выглядеть неестественно.

Подводя итог, можно сказать, что Ван Чун в полной мере проявляет себя как философ, стоящий на рубеже древности и средневековья. Собрав воедино мысли своих предшественников, он пытается очистить их от «шелухи» заблуждений, и добраться до истины. Что же касается рассуждений самого Ван Чуна о человеческой природе – философ выступает явным преемником идей Ян Сюна (53 до н. э. – 18 н. э.), который меньше чем за век до него высказывал схожие мысли. Однако здесь он идёт дальше предшественника и не просто говорит о «среднем» человеке, а пишет о сближении природы (*син*) и судьбы (*мин*). Он утверждает, с одной стороны, возможность «направления» природы в нужное русло, с другой стороны определя-

ет степень осуществления данной возможности количеством и качеством изначального *ци*, которое само по себе является величиной неизменной.

В заключение, стоит отдельно предвосхитить дальнейшее исследование – связь размышлений Ван Чуна о человеческой природе с его идеей о литературном таланте, что лежит в основе его размышлений о сущности литературы как таковой. Это важно для понимания начала осознания эстетической ценности литературы конфуцианскими мыслителями поздней древности и раннего средневековья, и того, как происходит переход от классической конфуцианской установки на единство «красоты» и «добра» к единству «красоты» и «истины», что была гораздо ближе даосам. Это же, в свою очередь, поможет понять, как претерпели существенные изменения, подобная литературная мысль приходит к тому, что можно наблюдать в эпоху Тан на страницах трактата Лю Се «Резной дракон литературной мысли» (*Вэньсинь дяолун* – *Wenxin diaolong*) (подробнее см. [5]). Трактату, который был создан в ту эпоху, когда уже утвердились «три учения» (*саньцзяо* – *sanjiao*) – Конфуцианство, Даосизм и Буддизм (подробнее см. [6]).

Библиографический список

1. *Китайская философия. Энциклопедический словарь*. Москва: Издательство «Мысль», 1994.
2. Семенов И.И. *Изречения (Лунъюй); Приложения*. Москва: «Терра – Книжный клуб», 2009.
3. Юань Хуачжун, Фан Цзячан. *Перевод «Весов суждений» в трёх томах. Переводы известных древнекитайских сочинений*. Гуйян: Издательство Гуйчжоу Жэньминь Чубаньшэ, 1993.
4. Барабошкин К.Е. Ван Чун (I в. н. э.). Взвешивание суждений. Глава «О превосходстве и необычности». Перевод и комментарий; *Вестник Московского университета*. Серия 13: Востоковедение. 2015; 3: 79 – 91.
5. Стеженская Л.В. Уровни понятия *вэнь* в трактате Лю Се «Резной дракон литературной мысли». *Учёные записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета*. 2013; Т. 2; № 1(13): 56 – 61.
6. Литвинцев О.С. Идеология раннего китайского буддизма (по материалам буддийских сочинений эпохи восточная цзинь). *Буддийские тексты Китая, Тибета, Монголии и Бурятии*. Сборник статей. Ответственный редактор Л.Е. Янгутов. Улан-Удэ, 2014; 89 – 96.

References

1. *Kitajskaya filosofiya. 'Enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Izdatel'stvo «Mysl'», 1994.
2. Semenenko I.I. *Izrecheniya (Lun'yuy); Prilozheniya*. Moskva: «Terra – Knizhnyj klub», 2009.
3. Yuan' Huachzhun, Fan Czychuan. *Perevod «Vesov suzhdenij» v treh tomah. Perevody izvestnyh drevnekitajskih sochinenij*. Gujyan: Izdatel'stvo Gujchzhou Zh'en'min' Chuban'sh'e, 1993.
4. Baraboshkin K.E. Van Chun (I v. n. e.). *Vzveshivanie suzhdenij*. Glava «O prevoshodstve i neobychnosti». *Perevod i kommentarij; Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 13: Vostokovedenie. 2015; 3: 79 – 91.
5. Stezhenskaya L.V. Urovni ponyatiya v'en' v traktate Lyu Se «Reznij drakon literaturnoj mysli». *Uchenye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. 2013; T. 2; № 1(13): 56 – 61.
6. Litvincev O.S. Ideologiya rannego kitajskogo buddizma (po materialam buddijskih sochinenij 'epohi vostochnaya czin'). *Buddijskie teksty Kitaya, Tibeta, Mongolii i Buryatii*. Sbornik statej. Otvetstvennyj redaktor L.E. Yangutov. Ulan-Ud'e, 2014; 89 – 96.

Статья поступила в редакцию 01.03.18

УДК 372

Bogdanova Yu.Z., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: bogdanowa2907@mail.ru

THE DIDACTIC POTENTIAL OF THE PHONETIC METAPHORS. The article is dedicated to an issue of revealing didactic potential of the phonetic metaphors in the German poetry. The sound image in poetic texts has an emotional tone, forming its phonetic expressiveness. Soundscapes can improve the spoken language learners developing their pronunciation, fluency and comprehension. These techniques are an excellent linguistic material. The phonetic metaphors are the useful didactic material to favor the pupils' phonetic skills at the German lessons in the elementary and secondary school. In the article the instances of the phonetic metaphors are presented as a device of the phonetic drill of the certain sounds. The didactic functions of the phonetic metaphors of the German poetry are explained.

Key words: phonetic metaphor, phonetic rhyming, phonetic drill, poetry, didactic potential.

Ю.З. Богданова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Государственный аграрный университет Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: bogdanowa2907@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЗВУКОВЫХ ОБРАЗОВ (НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК)

Данная статья посвящена проблеме раскрытия дидактического потенциала звуковых образов в поэтических текстах немецких авторов. Звуковые метафоры создают благоприятные возможности их использования в процессе формирования фонетических навыков при изучении немецкого языка. Звуковой образ в поэтических текстах обладает эмоциональной тональностью, формируя его фонетическую выразительность. Эти приемы представляют собой превосходный лингвистический материал. В статье приводятся примеры использования звуковых образов для тренировки определенных звуков и звуковых комбинаций. Раскрываются дидактические функции звуковых образов, созданных немецкими поэтами.

Ключевые слова: немецкий язык, звуковой образ, фонетическая рифмовка, поэзия, дидактический потенциал.

Методика преподавания иностранных языков как дисциплина занимается поиском эффективных способов и приемов использования литературных и музыкальных произведений в процессе обучения иностранному языку.

Поэтические аутентичные тексты на немецком языке являются важным средством обучения. Поэзия используется как мотивирующий и воспитательный элемент в обучении. «Работа с песнями, стихотворениями и рифмовками развивает и обога-

щает духовный мир школьника, расширяет его словарный запас, помогает лучше усвоить лексический и грамматический материал. Поэзия раскрывает творческий потенциал учащихся, обладая огромным эмоциональным воздействием» [1, с. 45].

Поэзия создает творческое настроение, а работа с поэтическими текстами обеспечивает создание познавательной и эстетической мотивации и, как следствие, в значительной степени способствует усвоению материала, в особенности фонетического. Отработка ритма, интонации немецкой речи с помощью ярких звуковых образов в поэзии помогают совершенствовать навыки произношения в условиях неязыковой среды. Звуковой образ в поэтических текстах обладает эмоциональной тональностью, формируя его фонетическую выразительность. Эти приемы представляют собой превосходный лингвистический материал.

В начале XX века звуковое оформление поэтических текстов получило активное осмысление в работах Ф. де Соссюра, О.М. Брика, Ю.Н. Тынянова, Р. Якобсона.

Глубокие осмысления проблема звуковой организации текстов получила в работах Ю.М. Лотмана, В.Н. Топорова, В.П. Григорьева, которые типологизировали звуковые образы.

Сущность звуковых метафор рассматривали Р.Ш. Агамурдова, Н.В. Атаманова, Е.Г. Сомова и Г.А. Абрамова. Большое значение в научном осмыслении звуковых образов имели работы С.В. Сусловой, Е.О. Съемщиковой, занимавшиеся вопросами звуковых образов в немецкой поэзии.

Отметим, что, несмотря на появление фундаментальных исследований по сущности и интерпретации звуковых образов, их дидактический потенциал является относительно новым предметом изучения в науке.

Звуковой образ в филологии представляет собой «комплекс звуковых, то есть речевых, музыкальных и шумовых элементов, создающих ассоциации в обобщенном виде представления об объекте, явлении, историческом событии или характере человека. Звуковой образ является частью идейно-эстетического решения произведения. Он существует в самой структуре произведения или как часть общего изобразительно-выразительного комплекса художественных средств, или как автономный компонент для углубления той или иной авторской мысли, непосредственно не связанной с сюжетом, выраженным пластическими средствами» [2, с. 599].

Например, Р.М.Рильке (1875 – 1926) в стихотворении «*Spanische Tänzerin*» реализуют образ кастаньет:

«...zuckende Zungen treckt – :

beginnt im Kreis naher Beschauer hastig,
hell und heiß ihr runder **Tanz** sich **zuckend** auszubreiten....» [3].

Звуковые образы оформляют звуковую организацию текста, то есть «объективно устанавливаемую систему различных звуковых повторов и комбинаций, что создает систему дополнительных корреляций между словами, строками, строфами в структуре текста и обеспечивает единство и взаимосвязь горизонтальных и вертикальных рядов текста» [4, с. 130].

Например, в стихотворении К.Лавант (1915 – 1973) аллитерация твёрдого согласного звука *d* передает ощущение тяжести удара судьбы в жизни поэтессы:

«...Das denk ich immer vor mich her,
doch oben ist die Stelle leer,
die das noch wissen sollte.
Wie schwer wiegt das verkohlte steinharte
Ding da in der Brust... » [5].

Динамика звуковых образов в художественном тексте зависит от ударения, которое образует сильное место слова, фразы, фрагмента, то есть его звуковую «вершину». Ударный слог и тяготеющие к нему неударные слоги формируют динамический ход как постепенное нарастание к ударному слогу и ослабление звучания.

Данные приемы помогают легко запомнить акценты автора, что позволяет использовать звуковые образы, прежде всего, в качестве фонетической зарядки в начале или завершении занятия. Основным приемом фонетической подготовки являются рифмовки для формирования произносительных навыков.

Примером рифмовок являются звуковые образы в творчестве немецкого поэта Э.Яндля. Например, аллитерация звука, олицетворяющего тоску, раскручивающуюся как в центрифуге в произведении «*Kotverkrustet, ausgemergelt...*»:

«...wankt in wundenmüdem Tritt...
...und ich wanke mit...».

Чередование и повторение звуков ау и а передают плач, стоны, символизирующие боль и страх:

«...graues Haar durch graue Straßen...» [6].

Другая рифмовка может использовать прием звуковой аллитерации *тс* и повторения *р*, как бы разрывающие в клочья весь мир, в следующих строках:

«...**Lippen, schmerzensmüd zerbissen**

Haar zerraut und stur der Blick,
lumpeneingehüllt, zerrissen...» [6].

В стихотворении Э.Яндля «*schtzngrmm*» с помощью редукции гласных в слове «*Schützengraben*» достигается эффект имитации перестрелки. Яндль отказался от использования знаков препинания за исключением типа: «*t-t-t t s-----c-----h*». «*t-t-t*». Данный образ имитирует звук автоматной очереди.

Звуковые образы поэтических текстов представляют материал для формирования фонетических умений и навыков. На начальном этапе обучения, рифмующиеся фонетические элементы хорошо запоминаются с помощью звуковых образов. Для отработки фонетического материала учащимся предлагается вставить или заменить ключевые звуки в модельных фразах, реализующих звуковые образы.

Например, у Р.М.Рильке аллитерация согласного звука *g*, символизирующая апогей танца, помогает запомнить произнесение данного звука **внутри** слов:

«...Und plötzlich ist er Flamme,
ganz und gar....» [4].

В стихотворении К.Лавант (1915 – 1973) «*Abwendig hängt der Mond im Dunst...*» использован ассонанс гласных звуков а и э, имитирующий звуки плача, символизирующие несчастье, горе и боль:

«...in glasig harte Kälte.
Von einer frühen
Älter befallen sitz ich trög
und krank auf der verlaßnen
Bahnhofsbank
und fürcht mich aufzustehen...» [5].

Для обработки сложных звуковых комбинаций используют «звуки темы». Они задают отношения между текстами, являясь объектом звуковой аллюзии. Например, в стихотворении Э.Яндля «*Schztngrrmm*» реализован прием сплошного звукоподражания, что направлено на создание жестоких образов войны. Обработка комбинаций звуков *sch, tz, ng, gr, mm, ts, s* происходит за счет воспроизведения следующего звукового ряда: «*Schztngrrmm... ..grrrrmmmmmm...*» имитирует звуки передвижения тяжёлой военной техники, а сочетание «*...tzngrmm... ..schztzn.....tssssssssssssssssssssss... ..scht...*» передает звуки гаубицы и выстрелов [6].

Абсолютная редукция гласных создает сложность воспроизведения, что позволит использовать эти строки для фонетической зарядки.

В произведении «*Wieder brach er bei dem Nachbarn ein...*» К. Лавант звуковые образы, передающие грусть и глубокую тоску, помогают освоить с помощью аллитерации согласные звук *f*:

«...meine Augen waren vollgesoffen wie zwei Schwämme vom erlassensein...».

В строках с аллитерацией звука *d*, реализован образ захлопывающейся двери, символизирующий конец истории:

«...Weiter geht es.
Endlos ewig
Pulst der gleiche dumpfe
Schritt Durch die Menschen aller
Zeiten Doch ich – geh nicht ewig mit» [5].

Приведенные примеры тренировки фонетических навыков с помощью звуковых образов поэтических текстов могут быть использованы в зависимости от методической задачи, как в начале занятия, так и на этапе введения, первичного закрепления, а также тренировки фонетического материала, а также как средство релаксации в середине и конце занятия.

Звуковые образы способны улучшить разговорный язык обучающихся, развивая их произношение, беглость речи и понимание на слух. Это объясняется тем, что звуковая организация текста предполагает определенный ритм, активизирующий под-
сознание и воображение студентов. Звуковые комбинации запоминаются в естественных фразах и словосочетаниях, которые присущи живому языку носителей языка. Подобные тренировки помогают обучающимся усваивать сложную звуковую систему разговора, произношения. Сложные фразы или объемные клише, которые необходимо запомнить, легче запоминаются под ритм и быстро вспоминаются при необходимости.

Другими словами, память активизируется поэтическим ритмом. Поскольку артикуляция тесно связана со слухом, звуковые образы развивают и слух. Разучивание и исполнение коротких и несложных по звуковому рисунку образов частыми повторами позволяет закрепить необходимую артикуляцию, воспроизводя особенности ритма. Выбор тем или иным автором определенного темпа и ритма звуковых образов позволяет продемонстрировать различный характер выражения различных эмоций, ритма, ударения, интонации немецкого языка.

Использование звуковых образов позволяет также решить проблему многократного повторения высказывания по одной модели. В данном случае многократное воспроизведение не воспринимается как искусственное, а как что-то соответствующее идее автора.

Резюмируя вышесказанное, отметим следующие дидактические функции звуковых образов в поэтических текстах. Они:

- являются стимулом для развития воображения у обучающихся;
- закрепляют необходимую артикуляцию и произношение тех или иных звуков;
- обеспечивают релаксацию на занятии;
- повышают мотивацию изучения немецкого языка;
- развивают умственные и психические способности обучающихся;
- снимают психологические барьеры и создают благоприятную обстановку на занятиях.

Библиографический список

1. Карпиченкова Е.П. Роль стихотворений и песен в изучении английского языка. *Иностранные языки в школе*. 2007; 5: 45 – 46.
2. Князев А.А. *Энциклопедический словарь СММ*. Бишкек, 2002.
3. *Стихотворения Райнер Марии Рильке*. Available at: www.rilke.de
4. Кожевникова Н.А. Звуковые повторы в стихах А. Ахматово. *Русский стих: Метрика. Ритмика. Рифма. Строфика: В честь 60-летия М.Л. Гаспарова*. Москва, 1996: 125 – 144.
5. Gunda König: Himmel und Hölle. Lyrik und Prosa von Christine Lavant (1915–1973) zum 40. Todestag. *Gelesen am 20. September*, 2013.
6. Jandl E. Laut und Luise. Olten und Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag, 1966.
7. Богданова Ю.З. Роль кафедры иностранных языков в развитии творческого потенциала студентов ГАУ Северного Зауралья. *Научный поиск в современном мире: сборник материалов XIII международной научно-практической конференции*. НИЦ «Апробация». 2016: 71 – 72.
8. Богданова Ю.З. Аудиовизуальные технологии в процессе обучения иностранным языкам. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2017; 120 – 122.

References

1. Karpichenkova E.P. Rol' stihotvoreniy i pesen v izuchenii anglijskogo yazyka. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2007; 5: 45 – 46.
2. Knyazev A.A. *Enciklopedicheskiy slovar' SMI*. Bishkek, 2002.
3. *Stihotvoreniya Rajner Mariya Ril'ke*. Available at: www.rilke.de
4. Kozhevnikova N.A. Zvukovyye povtory v stihah A. Ahmatovo. *Russkiy stih: Metrika. Ritmika. Rifma. Strofika: V chest' 60-letiya M.L. Gasparova*. Moskva, 1996: 125 – 144.
5. Gunda König: Himmel und Hölle. Lyrik und Prosa von Christine Lavant (1915–1973) zum 40. Todestag. *Gelesen am 20. September*, 2013.
6. Jandl E. Laut und Luise. Olten und Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag, 1966.
7. Bogdanova Yu.Z. Rol' kafedry inostrannykh yazykov v razvitiy tvorcheskogo potentsiala studentov GAU Severnogo Zaural'ya. *Nauchnyy poisk v sovremennom mire: sbornik materialov XIII mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. NIC "Aprobatsiya". 2016: 71 – 72.
8. Bogdanova Yu.Z. Audiovizual'nye tehnologii v protsesse obucheniya inostrannym yazykam. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2017; 120 – 122.

Статья поступила в редакцию 13.02.18

УДК 81'271.111

Borodina D.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, doctoral postgraduate, Crimean Federal University
n.a. V.I. Vernadskiy (Simferopol, Russia), E-mail: dasha_tnu@mail.ru

THE ENGLISH LANGUAGE IN SWEDISH UNIVERSITY – LANGUAGE POLITICS AND LANGUAGE REALITY. The article deals with a problem of transfer of the domain of higher education and science from a national language (Swedish) to English in the transnational and intranational communication. It is claimed that the phenomenon of domain loss is predetermined by the internationalization of Swedish universities and science. The author argues that though the parallel use of English and Swedish is vital for the competitiveness of Swedish universities this aim is far from being achieved. In the intranational communication the code shift of English and Swedish is prevalent depending on a situational context. It is maintained that the status of academic English has been firmly established in Swedes' transnational communication, but in Swedish universities it is as yet modified not by the relations between the domain and the language but by the relations between members of the academic community and contexts of communicative situations.

Key words: academic communication, academic English, internationalization, competitiveness of universities, parallel language use.

Д.С. Бородин, докторант, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков № 1 (Таврическая Академия),
Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, г. Симферополь, E-mail: dasha_tnu@mail.ru

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ШВЕДСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ – ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА И ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

В статье рассматриваются вопросы перехода домена академической коммуникации от шведского к английскому языку. Актуальность исследования обусловлена тем, что аналогичные процессы интернационализации высшего образования и науки посредством использования английского языка характерны для многих европейских стран. В ходе исследования выполнен обзор предпосылок, определяющих необходимость параллельного использования английского и национального языков в домене науки и высшего образования. Новизна исследования видится в том, что предлагается подход к параллельному обучению как к прагматической обусловленности выбора языка, обеспечивающего взаимодействие участников языковой ситуации. Представлены предпосылки, вызывающие различие в подходах участников интранациональной академической коммуникации. Автор выдвигает положение о том, что статус английского как первого языка академической коммуникации определяется не только требованиями конкурентноспособности университетов, но и отношениями участников академического сообщества к контекстами коммуникативных ситуаций.

Ключевые слова: академическая коммуникация, академический английский язык, интернационализация, конкурентноспособность университетов, параллельное обучение.

По выражению Б. Качру, основоположника теории *New Englishes* – новых вариантов глобального английского языка (АЯ), «английский сегодня – это язык тех, кто его использует» [1, р. 20]. Высказывание Б. Качру образно характеризует ситуацию, в которой АЯ стал транснациональным языком, используемым в самых разнообразных контекстах повседневной жизни тех сообществ, где объединяются люди с различными родными языками и могут присутствовать или отсутствовать носители АЯ. Одна из разновидностей АЯ конкретного деятельностного сообщества, объединенного общими социальными признаками, представлена в транснациональной англоязычной академической коммуникации. Термин «академическая коммуникация» здесь используется в значении: учебная (связанная с обучением, преимущественно, в высшей школе), университетская, научная (связанная с научным сообществом) коммуникация. В течение последних десятилетий сложился академический АЯ, своего рода *lingua academica* (по аналогии с термином *English as lingua franca*), который стал определяющим фактором интернационализации сообщества студентов, преподавателей и ученых ведущих национальных университетов всех стран.

Актуальность исследования академического АЯ заключается в том, что понимание его транснациональной природы невозможно без учета интранациональной вариативности членов академического сообщества. Целью данной статьи является раскрыть пути формирования статуса английского как *lingua academica* в языковой политике и языковой практике академического сообщества отдельной страны.

Процессы интернационализации академического сообщества интенсивно проходят в скандинавских странах и, в частности, в Швеции, которая мотивирована необходимостью конкурентноспособного участия на международном рынке специалистов и ученых. Еще в 1989 г. шведский социологист У. Телеман предсказывал, что университеты малых стран будут вынуждены создавать учебные программы на английском языке, чтобы соответствовать международным требованиям и привлекать иностранных студентов [2, р. 18 – 19].

Шведская система высшего образования насчитывает около 50 высших учебных заведений, в том числе 14 университетов и 12 университетских колледжей [3], девять из которых имеют официально сформулированное положение о языковой политике. В основу разработки языковой политики шведских университетов легли три правительственных документа: *Mål i mun: förslag till handlingsprogram för svenska språket* (Предложения по программе действий для (укрепления) шведского языка), 2002 г., *Bästa språket – en samlad svensk språkpolitik* (Согласованная языковая политика для Швеции), 2005 г., и *Språklag* (Закон о языке), 2009 г. [4; 5; 6].

Первым в 2006 г. принял Кодекс языковой политики университет Гетеборга, за ним последовали: в 2008 г. – крупнейший университет Северной Швеции в г. Умео; в 2009 г. – Королевский институт технологии в Стокгольме; в 2011 г. – Стокгольмский университет. Этот процесс продолжается: в 2014 г. опубликовано Положение о языковой политике университета Лунда, а в 2016 г. – Шведского университета сельскохозяйственных наук. Основные тезисы этих документов сводятся к следующему:

1. Шведский является главным языком высшего образования 1) во всех академических контекстах, 2) в осуществлении связи с широкими кругами шведского общества и 3) в обеспечении применения демократических принципов шведского общества в образовании и науке. Высокий уровень владения шведским является предпосылкой овладения другими языками.

2. Все академические дисциплины должны преподаваться на ясном и понятном языке, как шведском, так и английском, и специальная терминология должна разрабатываться на этих языках. Увеличение роли английского языка рекомендуется начиная с магистерского уровня, но параллельное использование языков остается целью на всех уровнях.

3. Одна из целей интернационализации высшего образования заключается в том, чтобы все больше иностранных студентов учились в Швеции, а для этого необходимо увеличивать число англоязычных программ и курсов, доступных на всех уровнях обучения. Шведские университеты должны больше привлекать иностранных исследователей и преподавателей. При этом, в ряде таких исследовательских областей, как медицина, естественные науки и технология, необходимо больше использовать шведский язык, поскольку в конкуренции с английским он теряет свои позиции, тогда как язык для специальных целей должен

быть не только английским, но и шведским, чтобы его могли понимать не специалисты.

4. Требование больше использовать шведский язык в науке и образовании не противоречит тому, что шведские университеты являются частью интернационального академического сообщества, в котором английский служит языком международного сотрудничества. Параллельное использование языков способствует не только привлечению иностранных исследователей, преподавателей и студентов, но и включению шведских исследователей, преподавателей и студентов в мировое академическое сообщество.

5. Последовательная интернационализация высшего образования и науки реализуется путем расширения параллельного обучения на двух языках, которое повышает конкурентноспособность шведских университетов. Соответственно, необходимо поддерживать распространение специальной информации также на двух языках, т.е. оптимально сохранять за национальным языком эту функцию.

6. Шведский университет должен быть шведскоговорящим, а параллельно используемый английский язык должен быть вторым языком, владение которым обеспечивает интернационализацию и конкурентноспособность университета. На шведском языке должна вестись вся деятельность административно-управленческой структуры, за исключением тех контекстов, где задействованы иностранные участники.

7. Использование шведского и английского языков должно отвечать трем критериям:

1) Информация должна излагаться на простом языке, т.е. языке, доступном для получателя информации, чтобы содержание, структура и язык способствовали эффективной коммуникации.

2) Параллельное использование шведского и английского языков предполагает их выбор для оптимального распределения специальной информации в зависимости от целей шведских и/или иностранных участников академической коммуникации.

3) Высокое качество языков обеспечивается унификацией терминологии, опорой на стандартизованные языковые нормы и правила устной и письменной коммуникации, языковой поддержкой, которую предоставляет университет, организуя для студентов, преподавателей и исследователей курсы по изучению и совершенствованию шведского и английского языков [7; 8; 9; 10; 11].

Понадобилось более 25 лет, чтобы прийти к всеобщему внедрению параллельного обучения на шведском и английском языках. После принятия Закона о языке этот процесс перестал быть внутренним делом шведских университетов, и, например, только с 2009 г. по 2014 г. количество англоязычных программ увеличилось со 123 до 822 [12, р. 36].

По мнению Дж. Эйри и соавторов, продвижение параллельного использования национального и английского языков в скандинавских странах было вызвано прагматическим протекционизмом – стремлением обеспечить защиту национальных языков в условиях стремительной экспансии английского языка в скандинавском высшем образовании [13, р. 569].

Собственно термин «*parallel language use*» получил распространение после того, как в 2007 г. Нордический совет министров образования и культуры опубликовал декларацию о совместной языковой политике скандинавских стран (*Declaration on a Nordic language policy*), где рекомендовал принять политику параллельного использования языков, в рамках которой ни один из языков не может устранять другой [14, р. 93]. Декларация исходила из представления о том, что в скандинавских университетах следует параллельно использовать, во-первых, разные скандинавские языки, и, во-вторых, национальный и английский языки. Однако же, очень скоро за этим термином осталось только второе значение. Ф. Грегерсен и О. Джозефсон отмечали, что параллельное использование национального скандинавского и английского языков – это необходимость – можно обсуждать только пути её имплементации (*parallel language use is a necessity – only its implementation can be discussed* – здесь и далее перевод автора) [15, р. 45].

Шведские исследователи М. Келлквист и Ф. Хульт, анализируя тексты документов, определяющих университетскую языковую политику, и дискурс, имеющий место при обсуждении этих документов, пришли к пониманию того, что термин «параллельное использование языков» подвергся переосмыслению и приобрел значение «институциональный билингвизм»: «*Institutional bilingualism*» became reinterpreted as «*parallel language use*», а

concept developed and used in Nordic language planning over the past 15 years («Институциональный билингвизм» стал интерпретироваться как «параллельное использование языков», концепция которого разрабатывалась и использовалась в скандинавском языковом планировании в течение последних 15 лет) [16].

Есть одна область, где институциональный билингвизм проявляется в полной мере – это научный дискурс. Изучению этой области посвящена докторская диссертация шведского социолингвиста Л. Салё *«Languages and Linguistic Exchanges in Swedish Academia. Practices, Processes, and Globalizing Markets»* (17). Л. Салё провел анализ письменного и устного научного дискурса в области истории, психологии, физики и информатики, где, по сложившемуся в шведском обществе мнению, английский вытеснил шведский язык из домена науки. Л. Салё установил, что это мнение идеологически мотивировано и основано только на том, что шведские ученые публикуют свои статьи и монографии на английском языке в международных научных журналах и издательствах, т.е. практически работают для транснационального научного рынка. Преобладающая позиция английского языка в таких публикациях не означает, что шведский язык вытеснен из домена научной коммуникации. За пределами сферы научных публикаций он постоянно используется шведскими исследователями в ежедневной научной практике, как в устном, так и в письменном дискурсе, т.е. имеет место бинарная языковая репрезентация домена науки. Научные публикации в транснациональных изданиях и ежедневная научная практика представляют собой разные языковые рынки, и даже в условиях интернационализации университетов шведский язык продолжает расширять свои научные регистры [17, р. 10, 92].

М. Кутеева, Дж. Эйри, и многие другие социолингвисты, изучающие особенности интернационализации шведских университетов, считают, что параллельное использование языков все еще остается политическим слоганом, поскольку недостаточно разработаны пути его реализации [18, р. 533]. Параллельное обучение сводится к тому, что английский язык используется как академический лингва франка, и, по словам шведского социолингвиста М. Кутеевой, это подтверждает мысль о том, что официально провозглашенная политика параллельного использования языков еще далека от реального воплощения [19, р. 334].

Хотя студенты и преподаватели положительно принимают переход к обучению на английском языке, университетское сообщество только теперь начинает понимать, что для студентов проблема заключается не столько в языке, сколько в овладении специализированными формами коммуникации, с которыми они не сталкиваются в бытовом общении. А для преподавателей проблема заключается в том, чтобы научить студентов использовать специализированные формы коммуникации, поскольку в процессе обучения английский язык служит инструментом не только репрезентации уже известного знания в рамках той или иной дисциплины, но и создания нового знания [13, р. 562].

Дж. Эйри и соавторы четко суммировали критику, которой подвергается шведская политика параллельного использования языков, декларирующая, что студенты должны использовать английский язык, изучая тот или иной курс: *«We believe it is not enough to simply incorporate generalized references to the language of instruction of the form 'in this course students will practice the use of disciplinary English'»* (Мы полагаем, что недостаточно включать в язык обучения такие формулировки, как, например: «в этом курсе студенты будут использовать английский язык для усвоения данного предмета»). В представлении Дж. Эйри и соавторов, суть параллельного использования языков заключается в том, что в конкретном курсе студенты должны получить умения и навыки вести на данном языке профессиональную коммуникацию в научном исследовании, на рабочем месте и в обществе, в целом [13, р. 573].

М. Кутеева и Дж. Эйри называют декларируемую «сверху» университетскую политику параллельного использования языков «безразмерной» (*a one-size-fits all university language policy*) [18, р. 534]. Например, шведские университеты оценивают результаты научных исследований по числу публикаций в англоязычных изданиях, и естественно, что в таких областях, как естественные и точные науки публикаций будет значительно больше, чем в гуманитарных науках, базирующихся на скандинавском материале. Функциональная нагрузка языка преподавания в лекционных курсах и исследованиях по естественным и точным наукам значительно меньше, чем в лекционных курсах и исследованиях по

гуманитарным наукам, следовательно политика параллельного использования языков должна быть гибкой и учитывать дисциплинарные различия [13, р. 572].

В идеале, оба языка должны использоваться в равной мере для достижения одних и тех же академических целей, но в практике параллельного обучения это возможно, только если преподаватели и студенты одинаково компетентны в шведском и английском языках. В реальности, как утверждают многие авторы, даже в официально объявленных англоязычных программах языки используются с разными целями: лекции и семинары могут идти на шведском, и сопровождаться кратким описанием или презентацией *Power Point* по-английски и наоборот; учебная литература рекомендуется на английском, а рефераты и конспекты студенты пишут по-шведски, и т.д. [19; 20].

В связи с этим высказываются опасения, что иностранные студенты могут получать неполную информацию, если их шведский лектор недостаточно владеет английским языком [19, р. 333 – 334]. С другой стороны, шведские студенты получают неполную информацию, если обучение идет на английском языке, и, тем более, иностранными преподавателями, не владеющими шведским языком. Исследование влияния скорости речи на информативное содержание, проведенное Р. Хикс, показало, что ситуация параллельного использования языков не может полностью удовлетворить всех участников этого процесса, поскольку преподаватели вынуждены терять темп изложения, чтобы донести информацию до студентов, а студенты недовольны уровнем АЯ преподавателей [21, р. 6].

К. Болтон и М. Кутеева убедительно доказали, что различие в отношении к параллельному использованию языков в шведских университетах не только определяется принадлежностью к той или иной научной области, но и возрастом респондентов. Большинство молодых участников опроса положительно относятся к внедрению АЯ в учебный процесс, а значительное количество респондентов более старшего возраста высказывают недовольство [20, р. 439 – 440].

К. Болтон и М. Кутеева приводят высказывание молодого сотрудника отделения биохимии (26 – 30 лет), который считает, что не следует противостоять доминированию АЯ в науке, поскольку очень немногие иностранные коллеги хотя бы что-нибудь понимают по-шведски: *«I would have difficulties having a scientific discussion in Swedish, since many terms are lacking a Swedish translation»* (Я бы с трудом мог вести научную дискуссию по-шведски, поскольку многие термины не имеют перевода на шведский язык).

По мнению магистранта отделения компьютерных и системных наук (26 – 30 лет), следует все курсы читать на английском языке, поскольку это международный язык, принятый во всем мире: *«Swedish is the mother tongue in Sweden, so I do not think if all university courses are in English, Swedish language will be under that»* (Шведский – это родной язык шведов, и даже если все университетские курсы будут на английском, я не думаю, что этот составит угрозу для шведского языка).

И напротив, профессор факультета социальных наук (51 – 55 лет) видит причину низкого качества преподавания на гуманитарных факультетах в недостаточном использовании родного языка, поскольку невозможно выразить свои мысли на иностранном языке также хорошо, как на родном языке: *At the master classes the level of the discussions can sometimes be very low. The reason for this is to large extent language problems* (На занятиях для магистров, уровень научной дискуссии иногда очень низкий. Главная причина – это языковые проблемы).

На той же позиции стоит и его коллега с кафедры социальной антропологии (56-60 лет), который считает, что использование английского и ослабление роли родного языка в учебном процессе, в первую очередь, в лекционных курсах, является вредным с педагогической точки зрения [20, р. 439 – 440].

Академический АЯ, *linguacademica*, является основным инструментом интернационализации национального академического сообщества и его участия в транснациональной университетской коммуникации. Официальная языковая политика исходит из положения о том, что шведский является главным языком высшего образования, интернационализация которого реализуется путем расширения параллельного обучения на АЯ с целью повышения конкурентноспособности шведских университетов.

Анализ реальной практики интернационализации шведских университетов доказывает, что политика соединения прагмати-

ческого протекционизма родного языка и внедрения параллельного обучения на АЯ приводит к институциональному билингвизму, уровень которого зависит от принадлежности к конкретной научной области иот англоязычной коммуникативной компетенции студентов и преподавателей.

Пути реализации параллельного обучения на АЯ все еще недостаточно разработаны и не достигнуто понимание того, что в условиях глобализации цели университетского сообщества заключаются не столько в овладении специализированным АЯ,

сколько в овладении специализированными формами профессиональной транснациональной коммуникации.

Связанные с возрастом и принадлежностью к конкретной научной области расхождения мнений свидетельствует о том, что процесс параллельного использования языков в шведских университетах находится в развитии и еще далек от полного завершения. Однако же, никто из респондентов не выразил сомнения в том, что английский имеет статус второго языка в университетской практике.

Библиографический список / References

1. Kachru B.B. Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. Quirk R., Widdowson H. (Eds.) *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985: 11 – 36.
2. Teleman U. Detnordiskaspråksarbetet. *Idéer och framtidsuppgifter. Nordic language cooperation. Ideas and future challenges*. Språki Norden, 1989: 14 – 32.
3. UKÄ (Swedish Higher Education Authority), 2017. Available at: <http://english.uka.se/statistics.html>
4. Mål imun: förslag till handlingsprogram för svenskspråket. *Objectives in language: proposals for action program for the Swedish language*. Kommittén för Svenska Språket. Fritzes, 2002. 593 s. Available at: www.regeringen.se/sb/d/108/a/1443
5. Bästaspråket – ensamladsvensk språkpolitik. *Best language – a concerted language policy for Sweden*. Swedish Government. Stockholm, Sweden. 2005. Available at: <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/05/07/61/d32f62b5.pdf>
6. Språklag. *The Language Law*. Swedish Government. Stockholm, Sweden. Available at: 2009. <http://62.95.69.3/SFSdoc/09/090600.pdf>
7. Language policy for Göteborg University. *The Language Policy Committee at Göteborg University*. Göteborg University, 2006.
8. Language policy at Swedish University of Agricultural Sciences. Sveriges lantbruks universitet, 01.07.2016.
9. *Language policy for KTH*. Royal Institute of Technology in Stockholm, 2009.
10. Language policy for Umeå University. *Working party for the formulation of a language policy*. Umeå University, 22 April 2008.
11. *Lund University Language Policy*. Lund University, 19 June 2014.
12. Wächter B., Maiworm F. *English-taught programmes in European higher education. The state of play in 2014*. Bonn: Lemmens, 2014.
13. Airey J., Lauridsen K.M., Räsänen A., Salo S., Schwach V. The expansion of English-medium instruction in the Nordic countries: Can top-down university language policies encourage bottom-up disciplinary literacy goals? *Higher Education*. 2017; 73; Vol. 4: 561 – 576.
14. Deklaration om nordiskspråkpolitik. *Declaration on a Nordic language policy*. Nordic Council of Ministers 2006. København: Nordisk ministerråd, 2007. 96 p.
15. Gregersen F., Josephson O. Språkpolitik och internationalisering på nordiska universitet. *Language policy and internationalization at Nordic universities*. F. Gregersen (ed.). Hovorparallelt om parallellspråkighet på Nordens universitet. Copenhagen, Denmark: TemaNord. 2014: 35 – 53.
16. Källkvist M., Hult F. Discursive mechanisms and human agency in language policy formation: negotiating bilingualism and parallel language use at a Swedish university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2016; N 19; Vol. 1: 1 – 17. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2014.956044>
17. Salö L. Languages and Linguistic Exchanges in Swedish Academia. *Practices, Processes, and Globalizing Markets. Doctoral Dissertation*. Stockholm University, 2016.
18. Kuteeva M., Airey J. Disciplinary differences in the use of English in higher education: reflections on recent language policy developments. *Higher Education*. Springer Netherlands, 2014. Vol. 67, N 5: 533 – 549.
19. Kuteeva M. The parallel language use of Swedish and English: the question of 'nativeness' in university policies and practices. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2014; N 35; Vol. 4: 332–344. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2013.874432>
20. Bolton K., Kuteeva M. English as an academic language at a Swedish university: parallel language use and the "threat" of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2012; N 33: 429 – 447.
21. Hicks R. *Speaking rate and information content in English lingua franca oral presentations*. *English for Specific Purposes*. 2010; Vol. 29; Issue 1: 4 – 18.

Статья поступила в редакцию 20.02.18

УДК 821.112.2: 81'373.42

Brik A.V., postgraduate, Northern Arctic Federal University n.a. M. V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia),
E-mail: brik.arthur@gmail.com

SYNTAX OF VERBAL UNITS WITH THE MEANING OF TACTILE ACTIVITY AS LINGUISTIC SIGNS IN THE LATEST GERMAN DRAMA. The article represents the ability of verbal units with the meaning of tactile activity to create different connections throughout the dramatical text. These connections carried out under the syntax parameter of a sign can be realized by means of projection. The projection can be defined as a special reference form of a linguistic sign to the specified location of text. The author uses the concept of title projection in this work which has never been appeared academically before. Title projection is a special reference form which link verbal units under study here and title of dramatical text itself. Along with title projection author highlights such reference forms as retrospection and propection. The examination of reference forms supplemented here by incorporation of valence capacity of verbs with the meaning of tactile activity.

Key words: verb with meaning of tactile activity, syntax parameter, coherence, reference form, title projection, retrospection, propection.

А.В. Брик, аспирант, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск,
E-mail: brik.arthur@gmail.com

СИНТАКТИКА ГЛАГОЛЬНЫХ ЕДИНИЦ ТАКТИЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ КАК ЯЗЫКОВЫХ ЗНАКОВ В СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКИХ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

Статья посвящена изучению глагольных единиц тактильного действия как языковых знаков, способных создавать связи с различными элементами текста драматического произведения. Утверждается, что данные связи реализуются в рамках синтаксического параметра знака через формы отсылки, которые называются проекциями. Автор предлагает ввести в научный оборот понятие титульной проекции. Данная проекция прослеживается в случае наличия связи исследуемых единиц

с названием драматического произведения. Устанавливается, что наряду с титульной проекцией, в синтактике ремарочных глагольных единиц тактильного действия могут реализовываться ретроспективная и проспективная виды проекции. Данное направление дополняется рассмотрением валентностного потенциала глаголов анализируемого типа.

Ключевые слова: глагол тактильного действия, синтаксический параметр, когерентность, форма отсылки, титульная проекция, ретроспекция, перспекция.

Как и любой текст, текст драматического произведения представляет собой осмысленное соединение языковых знаков, расположенных в темпорально-линейной последовательности [1]. Независимо от формального расположения языковых единиц в тексте правила их сочетаемости друг с другом позволяют им создавать обширные связи между собой, которые могут охватывать весь пространственно-временной континуум драматического произведения. Эти связи реализуются в рамках такого параметра знака как синтактика. В классической терминологии Ч. Морриса этот параметр называется «синтаксическим измерением семиозиса» [2, с. 50].

Ч. Моррис указывает на то, что синтактика «разработана лучше других отраслей семиотики» и «развивать синтактику в некоторых отношениях проще, чем другие отрасли семиотики, ибо значительно легче узнать отношение знаков друг к другу, особенно в случае письменных знаков, как отношения, определенные правилом» [2, с. 56 – 58]. Данное наблюдение подтверждается рядом исследований, посвященных изучению синтактики [3; 4; 5; 6; 7].

Г. В. Токарев указывает на то, что семиотика занимается синтактикой только во взаимосвязи с семантикой [6]. Однако, на наш взгляд, связывать синтаксический параметр лишь с семантическим не совсем правомерно, поскольку четыре основных параметра изучения знака (семантика, синтактика, прагматика, денотатика), которые чаще всего выделяются на сегодняшний момент учеными в рамках лингвосемиотики, взаимодействуют друг с другом в равной степени. В вопросах учета взаимосвязи четырех семиотических параметров мы присоединяемся к мнению Ю.А. Левицкого, который утверждает, что все «параметры, связанные с характеристикой говорящего, проявляются в процессе <...> языкового (речевого) взаимодействия говорящего и его партнера (партнеров)» [8, с. 189].

Ученые, занимающиеся изучением лингвосемиотики, единодушны во мнении, что каждый языковой знак служит для обозначения чего-то. Французский семиолог Р. Барт, например, утверждает, что «любой знак включает в себя или предполагает наличие трех типов отношений. Прежде всего – внутреннее отношение, соединяющее означающее с означаемым, и далее – два внешних отношения. Первое виртуально; оно относит знак к некоторому определенному множеству других знаков, откуда он извлекается для включения в речь» [9, с. 180]. Этот тип отношений, согласно Барту, «отчетливо обнаруживается в явлении, называемом обычно символом; <...> Второе отношение актуально, это отношение «присоединяет знак к другим знакам высказывания, предшествующим ему или следующим за ним в речевой цепи» [там же]. Такие отношения между знаками возникают на основе различий, необходимых и достаточных для изменения смысла, т. е. на уровне морфем – минимальных значимых частей слова. Этот план отношений является системным, его ученый называет парадигматическим. Во внутреннем типе отношений знак согласовывается уже не своими «братьями» (виртуальными), а своими «соседями» (актуальными) – тем, что в лингвистической науке принято называть «ближайшим окружением лексемы». В ремарочном предложении *Umarmt rasch den Alten* [10, S. 185], например, глагол *umarmen* поддерживает связи с лексемами *rasch* и *der Alte*. Этот план отношений «реализуется в синтагме», поэтому такой тип отношений, по Барту, называется синтагматическим [9, с. 181].

Ученые выделяют также отношение знаков к явлению, событию, ситуации или их определенному множеству, обозначаемых языковым знаком и составляющих социально значимую среду его использования [11; 12; 13]. Такой тип отношений называют денотативным. Тем не менее, денотативный параметр языкового знака является предметом самостоятельного исследования, выходящего за рамки нашей работы, поэтому мы ограничимся лишь его упоминанием.

Для проведения лингвосемиотического анализа глагольных единиц со значением тактильного действия как языковых знаков, реализующих свой потенциал в коммуникативной и смысловой структуре современных немецких драматических произведений, необходимо более подробно остановиться на том типе отношений, который Барт называет синтагматическим, т. е. на связи

между знаками, возникающей в процессе их сочетаемости друг с другом [14, с. 22]. Связность текста формирует целостность драматического произведения, которая описывается в науке о знаковых системах с помощью термина «когерентность».

Когерентность текста основывается на смысловой непрерывности «мира текста», т. е. смысловых отношений, лежащих в его основе [15, с. 119]. Она реализуется во взаимосвязи внутритекстовых и внетекстовых факторов. Внутритекстовые взаимосвязи проявляются на внутрисинтаксическом и внесинтаксическом уровне. Внетекстовые факторы связаны с восприятием текста читателем, а именно: авторской интенцией и коммуникативной направленностью, заложенными в текст.

По мнению Е.И. Шендельс, когерентность «укрепляет «текстовую память» [16, с. 10], создавая у читателя ассоциативную связь между знаками, которые могут находиться в различных частях текста. Форма отсылки одних знаков к другим называется проекцией. В зависимости от того, к какой части текста идет отсылка, будем считать, что проекция может быть ретроспективной, проспективной и титульной.

Ретроспекцию предлагается трактовать как форму отсылки реципиента к предшествующей информации, которая была сообщена ранее [17]. В драматических произведениях она связана с движением назад, т. е. к началу произведения (названию и списку действующих лиц), а также к предшествующим пассажам текста:

PETRUS SCHEITSPALTER So die Herrn wollten zusammentreten jetzt, um miteinander bekannt zu werden, wer sich noch nit Gesichts kennen tut, und so der kaiserliche Herr jetzt verstatet –

BERGEN Verstaten, verstaten Herr Schwager, daß man in Prunkzelt jetzt eintreten für ein Bekanntschaft und ein ersten Zugetränk, indes hier draußen die Tisch wem aufgedeckt für großmächtig Gastmahl und Speiserei?!

KAISER sieht ihn an, schlägt ihm auf die Schulter Mit Rechten, Schwager! Mit Rechten! All Ding zu seiner Stund ... <...> [10, S. 164].

В данном фрагменте текста события, представляемые ранее в произведении, предвдуют действие, оформленное в ремарке в форме вербального описания жеста похлопывания по плечу, означающего согласие с тем, что говорил партнер по коммуникации. Ретроспективная проекция исключает, таким образом, присутствие в тексте информации, которая не была бы известна реципиенту заранее.

Некоторые ученые полагают, что ретроспекция выполняет в тексте одновременно три основные задачи: «1) восстанавливает в памяти ранее представленные факты или сведения, 2) дает возможность переосмыслить уже известные сведения в новом контексте, 3) актуализирует отдельные части текста» [17, с. 67]. С этим трудно не согласиться и в отношении рассматриваемых глагольных единиц как знаков в тексте драматического произведения.

Немаловажную роль в создании ретроспективной проекции могут играть местоимения. В следующем примере главная часть ремарочного предложения связана с придаточной частью посредством относительного местоимения *die*. Последнее указывает на предшествующее существительное, определяемое придаточной частью:

GRAF UND GRÄFIN begrüßen die Kaiserin, die ihre Schwester kurz umarmt und dem Grafen die Hand gibt [10, S. 162].

В данной ремарке отражены сразу два взаимосвязанных тактильных действия, следующих одно за другим. Соединенные с помощью союза *und* глагольные единицы обозначают разные формы приветствия.

В синтактике языкового знака помимо ретроспекции следует учитывать и перспекцию. Под перспекцией будем понимать тип связности текста, который относит получателя информации к тому, о чем речь пойдет далее [17, с. 68]. Следующий пример представляет собой наглядную демонстрацию проспективной проекции для глагольных единиц тактильного действия:

VINCENT Weiß keiner, wer die sind? Und was die hier suchen? Verzeiht, Vater, ich komm ohne Gruß und brech herein hier wie der Hagel ins Kraut – Umarmt rasch den Alten – schweigt, Vater, ich weiß, ich dürft's nit, ich wollt's auch nit! [10, S. 185].

Ремарочное предложение *Umarmt rasch den Alten* вклинивается в речь персонажа по принципу парантезы, а обозначаемое им тактильное действие можно рассматривать в качестве контактоподдерживающего средства, с помощью которого Винсент, главное действующее лицо драматического произведения К. Цукмайера „Der Hauptmann von Köpenick“, дает понять своему отцу, чтобы тот помолчал и дал сыну возможность высказаться полностью.

В качестве следующей формы отсылки в синтактике глагольных единиц тактильного действия можно выделить титульную проекцию (от англ. title – «заглавие», «название»), которая прослеживается в случае наличия связи исследуемых единиц с названием драматического произведения. Рассмотрим данный вид проекции на примерах из произведения О. Буковски „Das Lachen und das Streicheln des Kopfes“.

Случаи повсеместного употребления в тексте глагола тактильного действия *streicheln* наряду с существительным *Kopf*, находящимся в его ближайшем окружении, демонстрируют очевидную связь с девербативом *das Streicheln* и соматическим существительным *Kopf* в заглавии. Путем соотнесения глагола *streicheln* и существительного *Kopf* из ремарочного предложения *Geht selbst um den Tisch herum und birgt ihren Kopf an seiner Brust und streichelt ihn* [18, S. 5] с названием произведения, можно прийти к выводу, что здесь прослеживается титульная проекция.

Отсылка к названию произведения прослеживается также в следующей ремарочном комментарии автора:

Sie setzt sich steif; Mo sucht mit ihrem Kopf ihren Schoß; Ruth streichelt ihn und summt ein Kinderlied; Mo macht sich ärgerlich los [18, S. 26].

В данном случае глагол *streicheln*, обозначающий тактильное действие, связан как с предшествующим существительным *Kopf*, так и с самим названием драматического произведения.

Аналогичное тактильное действие поглаживания головы можно обнаружить и во многих других ремарках: *streichelt ihr das Haar* [18, S. 30]; *streichelt Franz den Kopf, streichelt Ruths Kopf* [18, S. 37–38]. Существительное *Haar* в первом случае представляет собой метонимический перенос, т. е. перенос значения, когда название части целого (*Haar* – «волосы») используется для наименования целого (*Kopf* – «голова»). Во втором и в третьем случаях глагольные словосочетания включают в себя помимо обязательного актанта (существительного *Kopf*) еще и имена собственные, обозначающие адресатов тактильного действия.

Специфика драматических текстов О. Буковски заключается в ярко выраженном языке тела. Он призван описывать осязательное поведение героев, которое подчиняется общепризнанным стандартам социального взаимодействия индивидов [19]. Именно этим объясняется сознательное «насаждение» автором глагольного сочетания *Kopf streicheln*, которое обнаруживается на протяжении всего текста произведения и затрагивает не только заглавие и ремарочный комплекс, но и диалогическое единство, так что вся коммуникативная и смысловая структура текста завязана на тактильном действии поглаживания головы:

Ruth: Es wird immer schlimmer. *Franz streichelt meinen Kopf*. Ich kann nur noch einundneunzig mal siebentausendvierhundertzwei undvierzig im Kopf; ich vergesse zuviel, findet ihr auch?

Franz: Und ich. Ich werde bei ihr bleiben. Komme was wolle. *Ich streichele ihren Kopf*. (Tut es.) [18, S. 38].

Для наглядности приведем еще один пример, в котором глагольное сочетание *Kopf streicheln* обнаруживается как в персонажной речи, так и в авторской. Фраза „Ich darf dich doch streicheln?“ на десятой странице произведения представляет собой некий «запрос» на установление прямого физического контакта с собеседником и предшествует ремарке *Streichelt sie* [18, S. 10], в рамках которой описывается действие, названное этим глаголом. Глагол *streicheln*, употребленный в вышеприведенной фразе, обнаруживает, таким образом, не только титульную, но и проспективную проекцию, поскольку предвосхищает грядущие события в драматическом произведении.

Следует сказать, что титульная проекция обычно бывает гораздо шире, чем ретроспективная или проспективная. Если проследить вышеупомянутые примеры употребления глагольной лексемы *streicheln*, вводимой автором в сочетании с соматическим существительным *Kopf*, можно обнаружить своеобразные «включения» других видов проекции в состав титульной. Титульная проекция обеспечивает целостность драматического текста

в содержательном плане через взаимосвязь всех его элементов: заглавия, речи авторской и речи персонажной.

Исходя из всего вышесказанного, следует присоединиться к мнению Т. Я. Кузнецовой и А. М. Поликарпова о том, что «коммуникативная направленность и логическое строение текста обуславливают выбор его языковых средств, реализующих единую содержательную направленность и смысловую цельноформленность конечного вербального продукта речемыслительной деятельности» [20, с. 149]. В нашем случае под «конечным вербальным продуктом» следует понимать текст драматического произведения. Глагол тактильного действия *streicheln*, соответствующее отглагольное имя, а также соматическое существительное *Kopf* не раз встречаются в произведении О. Буковски. Лейтмотив «поглаживания головы» красной нитью проходит через все полотно произведения – от заглавия до последнего предложения: *Streichelt ihren Hinterkopf* [18, S. 43].

В данном исследовании мы придерживаемся вербоцентрической концепции Л. Теньера, согласно которой глагольное сочетание представляет собой «результат реализации валентного потенциала образующего его глагола» или, иначе, «семантический шаблон, в который на равных правах вставляются все его элементы» [21, с. 288]. Валентность определяется при этом как «способность слова вступать в синтаксические связи с другими элементами» [22, с. 79]. Способность сочетаться с прямым и косвенным дополнением определяют качественные валентности глагола *streicheln*, который многочисленным образом сочетается в произведении О. Буковски „Das Lachen und das Streicheln des Kopfes“ с существительным *Kopf* в форме прямого дополнения, иногда распространяемого именем собственным (в семантической роли адресата) в форме генитива: *streichelt Franz den Kopf, Franz streichelt meinen Kopf, streichelt Ruths Kopf*.

Число возможных валентностей определяет количественную валентность глагольной лексемы. Глагол тактильного действия *anfassen*, например, в значении ‘jemand berührt oder ergreift jemanden/etwas irgendwo mit der Hand’ (кто-то дотрагивается до кого-либо/чего-либо или хватает кого-либо за что-либо рукой) имеет три валентности: *jemand* (1) *fasst jemanden/etwas* (2) *irgendwo* (3) *an* [23]. В этом случае можно говорить, скорее всего, о двухвалентной обязательности, а также о трёхвалентности с учётом наличия факультативного актанта. В предложении *die Mutter fasst das Kind an* у глагола *anfassen* в значении ‘jemand nimmt jemandes Hand und hält sie fest’ (кто-то берет кого-то за руку и держит ее) валентности всего две: *jemand* (1) *fasst jemanden* (2) *an* [там же].

Таким же образом ведет себя глагол *küssen*. В значении ‘jemand/etwas gibt jemandem irgendwohin einen Kuss, Küsse’ (кто-то прикасается губами к чьей-либо части тела) он имеет три валентности: *jemand* (1) *küsst jemanden* (2) *irgendwohin* (3), как, например, в ремарке из произведения М. Фриша „Biedermann und die Brandstifter“: *Er küßt Eisenring auf die Wange* [24, S. 67]. Тем не менее, как показало проведенное исследование, что значительно чаще глагол *küssen* в современной немецкой драматургии встречается в двухвалентной форме [25; 26; 27; 28; 29; 30]. Для наглядности приведем пример из произведения Х. Кульмана „Engelchens Sturmlied“, где частотность употребления глагола *küssen* в такой форме сочетается наиболее распространена:

GUSTCHEN Ihr beißt mir ja die Lippen wund, wenn ich Euch noch mal küßte! *Erschrickt*. Was war das...?

THEOBALD Weshalb seid Ihr so bang, – wie's Lämmchen unterm Messer!

GUSTCHEN Nur zu, nur immer zu! *Küßt ihn*. Je weher, desto besser.

THEOBALD So ist die Lieb und bleibt so, mit Küssen nicht zu stillen... *Küßt sie*.

GUSTCHEN Ach, küßtet Ihr mich hundert Jahr, Ihr tut mir nie den Willen! *Küßt ihn, zähneklappernd* [28, S. 127].

Перед нами случай тройного употребления ремарочного глагола *küssen* в сочетании с двумя обязательными актантами, первый из которых имплицитно, свидетельствует о том, что здесь реализуется две валентности (N1 + N4, где N1 – это имя существительное в форме номинатива, а N2 – имя существительное в форме аккузатива). Интересно отметить, что в последнем случае в комбинации с ним реализуется еще и сирконстант в виде наречия *zähneklappernd*, обозначающего «стучание зубами». Данное наречие выражает страх героини, контрапунктируемый такими лексемами, как *erschrecken*, *bang*, а также высказываем её партнера по коммуникации, который сравнивает её с

испуганным ягненком (Weshalb seid Ihr so bang, – wie's Lämmchen unterm Messer).

Рассмотрим глагол тактильного действия *berühren*. Данный глагол также является облигаторно двухвалентным, т. е. предполагает наличие в качестве первого облигаторного актанта номинацию лица, совершающего тактильное действие, а в качестве второго актанта – название лица, принимающего тактильное действие (адресата). В следующем примере из произведения Туррини „Alpenglühén“ облигаторные актанты глагола *berühren* выражены метоимением *er* (носитель действия, в данном случае слепой) и существительным *der Junge* в форме аккузатива (адресат действия):

Der Junge kommt in den Raum. Er hat einen Käfig in der Hand, in welchem sich ein kleiner Hahn mit Bunten Federn befindet. Der Blinde kriecht auf ihn zu. Er berührt den Jungen und erkennt ihn sofort. Er tastet ihn ab, als wolle er nicht wahrhaben, daß dies nicht Jasmine ist. Er ertastet den Käfig [31, S. 264].

Кроме того, в рамках словосочетания глагол может сочетаться с целым рядом варьирующих факультативных актантов, без обращения к которым *едва ли можно дать всестороннее истолкование изображаемому тактильному действию*: *j-n* <mit

der Hand, mit dem Arm, mit den Fingern, mit der Schnauze> *etw.* <Nase, Kinn, Wange> / *an etw.* <am Kopf, an der Schulter> *berühren*. Несмотря на то, что все позиции в глагольном словосочетании с *berühren* в той или иной степени фразеологизированы, степень фразеологизации не настолько велика, чтобы препятствовать варьированию примыкающих к глаголу факультативных актантов.

Подытоживая изложенное выше, можно сделать вывод о том, что смысловая целостность текста драматического произведения среди прочего обеспечивается взаимосвязью глагольных единиц тактильного действия как языковых знаков с различными участками текста. Благодаря существующим формам отсылки исследуемых единиц представляется возможным проследить коммуникативно-тактильное поведение действующих лиц. В синтактике исследуемых глаголов как знаков выделяются три формы отсылки глагольных единиц тактильного действия: ретроспективная, проспективная и титульная. Первая отсылает читателя к информации, которая упоминалась ранее. Вторая является предвосхищающей. Последняя прослеживается в случае наличия связи между глагольной единицей тактильного действия и названием драматического произведения.

Библиографический список

- Weinrich H. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim, Leipzig, Zürich: Duden-Verlag, 1993.
- Morris Ch. Основания теории знаков. *Семиотика: антология*. Москва; Екатеринбург, 2001: 45 – 110.
- Апресян Ю.Д. *Лексическая семантика. Синонимические средства языка*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Минск, 1983.
- Степанов Ю.С. *В трехмерном пространстве языка*. Москва: Наука, 1985.
- Сусов И.П. *Лингвистическая прагматика*. Винница: Нова Кныга, 2009.
- Токарев Г.В. *Введение в семиотику*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2013.
- Шерстяных И.В. *Теория речевых жанров: лекционно-практический курс для магистрантов*. Москва: ФЛИНТА, 2013.
- Левицкий Ю.А. *Лингвистика текста*. Москва: Высшая школа, 2006.
- Барт Р. *Избранные работы: Семиотика: Поэтика*. Москва: Прогресс, 1989.
- Zuckmayer C. *Der Hauptmann von Köpenick: Theaterstücke*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH, 1995.
- Аквазба Е.О. *Денотативное и коннотативное значение слова в художественном тексте (На материале лексики растительно- и животного мира в произведениях М.М. Пришвина)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тюмень, 2004.
- Апресян Ю.Д. *Избранные труды, том I. Лексическая семантика*. Москва: Школа «Языки русской культуры», Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995.
- Верещагина Е. Ю. *Коннотативные компоненты в структуре значения коллоквиальных интерперсональных глаголов современного немецкого языка. Res philologica: Ученые записки*. 2007; Выпуск 5: 103 – 109.
- Кронгауз М.А. *Семантика: учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
- Филиппов К.А. *Лингвистика текста: курс лекций*. Санкт-Петербург: Издательство. С.-Петерб. ун-та, 2003.
- Шендель Е.И. Внутренняя организация текста. *Иностранные языки в школе*. 1987; Выпуск 4: 9 – 12.
- Земская Ю.Н., Качесова И.Ю., Комиссарова Л.М., Панченко Н.В., Пешкова С.Н., Чувакин А.А. *Основы теории текста: учебное пособие*. Барнаул: Издательство Алт. ун-та, 2003.
- Bukowski O. *Das Lachen und das Streicheln des Kopfes*. Berlin: Gustav Kiepenheuer Bühnenvertriebs-GmbH, 1991.
- Kapusta D. *Personentransformation: Zur Konstruktion und Dekonstruktion der Person im deutschen Theater der Jahrtausendwende (Theaterwissenschaft)*. München: Herbert Utz Verlag, 2011.
- Кузнецова Т.Я., Поликарпов А.М. Роль косвенной анафоры в когерентности текста. *Наука – северному региону*. Сборник научных трудов. 2004; Выпуск LX: 148 – 157.
- Храковский В.С. Вербодцентрический подход к конструкциям и/или грамматика конструкций. *Смыслы, тексты и другие захватывающие сюжеты: сборник статей в честь 80-летия Игоря Александровича Мельникова*. Москва: Языки славянской культуры, 2012.
- Лингвистический энциклопедический словарь*. Под редакцией В.Н. Ярцевой. Москва: Сов. энцикл., 1990.
- E-VALBU: elektronisches Valenzwörterbuch deutscher Verben. Available at: <https://grammis.ids-mannheim.de/verbs>
- Frisch M. *Biedermann und die Brandstifter: Ein Lehrstück ohne Lehre. Mit einem Lehrspiel*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2004.
- Bukowski O. Inszenierung eines Kusses. *Spectaculum 62. Moderne Theaterstücke*. Frankfurt am Main, 1996: 21 – 63.
- Dobrow D. *Divas. Spectaculum 62. Moderne Theaterstücke*. Frankfurt am Main, 1996: 64 – 124.
- Jelinek E. Totenauberg. *Spectaculum 56. Moderne Theaterstücke*. Frankfurt am Main, 1993: 91 – 136.
- Kuhlmann H. Engelchens Sturmlied: Komödie. *Spectaculum 55. Moderne Theaterstücke*. Frankfurt am Main, 1993: 103 – 143.
- Loher D. Tätowierung. *Spectaculum 57. Moderne Theaterstücke*. Frankfurt am Main, 1994: 55 – 108.
- Roth P. Die Hellscher. *Spectaculum 60. Moderne Theaterstücke*. Frankfurt am Main, 1995: 175 – 212.
- Turrini P. Alpenglühén. *Spectaculum 59. Moderne Theaterstücke*. Frankfurt am Main, 1995: 249 – 278.

References

- Weinrich H. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim, Leipzig, Zürich: Duden-Verlag, 1993.
- Morris Ch. Osnovaniya teorii znakov. *Semiotika: antologiya*. Moskva; Ekaterinburg, 2001: 45 – 110.
- Aprasyan Yu.D. *Leksicheskaya semantika. Sinonimicheskie sredstva yazyka*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Minsk, 1983.
- Stepanov Yu.S. *V trekhmernom prostranstve yazyka*. Moskva: Nauka, 1985.
- Susov I.P. *Lingvisticheskaya pragmatika*. Vinnitsa: Nova Knyga, 2009.
- Tokarev G.V. *Vvedenie v semiotiku*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA, 2013.
- Sherstyanykh I.V. *Teoriya rechevykh zhanrov: lekcionno-prakticheskij kurs dlya magistrantov*. Moskva: FLINTA, 2013.
- Levickij Yu.A. *Lingvistika teksta*. Moskva: Vysshaya shkola, 2006.
- Bart R. *Избранные работы: Семиотика: Поэтика*. Moskva: Progress, 1989.
- Zuckmayer C. *Der Hauptmann von Köpenick: Theaterstücke*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH, 1995.
- Akvazba E.O. *Denotativnoe i konnotativnoe znachenie slova v hudozhestvennom tekste (Na materiale leksiki rastitel'nogo i zhivotnogo mira v proizvedeniyah M.M. Prishvina)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tyumen', 2004.
- Aprasyan Yu.D. *Избранные труды, том I. Лексическая семантика*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 1995.
- Vereschagina E. Yu. Konnotativnye komponenty v strukture znacheniya kollokvial'nykh interpersonal'nykh glagolov sovremennogo nemeckogo yazyka. *Res philologica: Uchenye zapiski*. 2007; Vypusk 5: 103 – 109.
- Krongauz M.A. *Semantika: uchebnyk dlya stud. lingv. fak. vyssh. ucheb. zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2005.
- Filippov K.A. *Lingvistika teksta: kurs lekcij*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo. S.-Peterb. un-ta, 2003.
- Shendel's E.I. Vnutrennyaya organizatsiya teksta. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1987; Vypusk 4: 9 – 12.

17. Zemskaya Yu.N., Kachesova I.Yu., Komissarova L.M., Panchenko N.V., Peshkova S.N., Chuvakin A.A. *Osnovy teorii teksta: uchebnoe posobie*. Barnaul: Izdatel'stvo Alt. un-ta, 2003.
18. Bukowski O. *Das Lachen und das Streichen des Kopfes*. Berlin: Gustav Kiepenheuer Bühnenvertriebs-GmbH, 1991.
19. Kapusta D. *Personentransformation: Zur Konstruktion und Dekonstruktion der Person im deutschen Theater der Jahrtausendwende (Theaterwissenschaft)*. München: Herbert Utz Verlag, 2011.
20. Kuznecova T.Ya., Polikarpov A.M. Rol' kosvennoj anafory v kogerentnosti teksta. *Nauka – severnomu regionu*. Sbornik nauchnyh trudov. 2004; Vypusk LX: 148 – 157.
21. Hrakovskij V.S. Verbocentricheskij podhod k konstrukcijam i/ili grammatika konstrukcij. *Smysly, teksty i drugie zahvatyvayushie syuzhety: sbornik statej v chest' 80-letiya Igorya Aleksandrovicha Mel'chuka*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2012.
22. *Lingvisticheskij "enciklopedicheskij slovar"*. Pod redakciej V.N. Yargevoj. Moskva: Sov. "encikl.", 1990.
23. E-VALBU: elektronisches Valenzwörterbuch deutscher Verben. Available at: <https://grammis.ids-mannheim.de/verbs>
24. Frisch M. *Biedermann und die Brandstifter: Ein Lehrstück ohne Lehre. Mit einem Lehrspiel*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2004.
25. Bukowski O. Inszenierung eines Kusses. *Spectaculum 62. Moderne Theaterstücke*. Frankfurt am Main, 1996: 21 – 63.
26. Dobbrow D. Diva. *Spectaculum 62. Moderne Theaterstücke*. Frankfurt am Main, 1996: 64 – 124.
27. Jelinek E. Totenauberg. *Spectaculum 56. Moderne Theaterstücke*. Frankfurt am Main, 1993: 91 – 136.
28. Kuhlmann H. Engelchens Sturmlied: Komödie. *Spectaculum 55. Moderne Theaterstücke*. Frankfurt am Main, 1993: 103 – 143.
29. Loher D. Tätowierung. *Spectaculum 57. Moderne Theaterstücke*. Frankfurt am Main, 1994: 55 – 108.
30. Roth P. Die Hellseher. *Spectaculum 60. Moderne Theaterstücke*. Frankfurt am Main, 1995: 175 – 212.
31. Turrini P. Alpenglühén. *Spectaculum 59. Moderne Theaterstücke*. Frankfurt am Main, 1995: 249 – 278.

Статья поступила в редакцию 27.02.18

УДК 8; 81: 81-115

Vakhitova T.F., postgraduate, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: tanzilusha_v@mail.ru

NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY OF THE LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD AND THE ROLE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN ITS STRUCTURE. The article presents a study of the specificity of the linguistic view of the world, which has recently received a wide interpretation in modern scientific literature. The author emphasizes a problem and relationship of such categories as language and culture, language and thinking. The task of the research is to describe the characteristic features of the linguistic view of the world, to define the national and cultural semantics of somatic phraseological units in the Kazakh and Russian languages and their role in linguistic view of the world. The author considers an identity of the national linguistic view of the world by comparative analysis of two ethnic groups – Kazakhs and Russians. The research describes views of some scientists on the complex nature of the linguistic view of the world, gives an interpretation of this concept, taking into account which the author formulated her own definition. The results of the research provide an opportunity for a deep understanding of the national mentality, which is a necessary criterion in intercultural communication.

Key words: view of the world, linguistic view of the world, national linguistic view of the world, linguistic consciousness, national and cultural identity, phraseology.

Т.Ф. Вахитова, аспирант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: tanzilusha_v@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА И РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ЕЕ СТРУКТУРЕ

Статья посвящена изучению специфики феномена языковой картины мира, получившего в последнее время широкую интерпретацию в современной научной литературе. Автором освещается проблема и прослеживается связь таких категорий, как язык и культура, язык и мышление. Цель исследования состоит в описании характерных черт языковой картины мира, определении национально-культурной семантики соматических фразеологизмов, функционирующих в казахском и русском языках, и их роли в ракурсе отражения ЯКМ. Автором также рассматривается своеобразие национальной языковой картины мира посредством сопоставительного анализа фрагментов ЯКМ двух этносов – казахов и русских. В работе излагаются взгляды некоторых ученых на сложную природу языковой картины мира, даются толкования данного понятия, с учетом которых автором было сформулировано собственное определение. Результаты проведенного исследования дают возможность глубокого понимания национального менталитета, что является необходимым критерием в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: картина мира, языковая картина мира, национальная языковая картина мира, языковое сознание, национально-культурная специфика, фразеологизм.

В век установления, развития и укрепления широкомаштабных международных контактов в центре особого внимания языковедов находится феномен межкультурной коммуникации, связанный непосредственно с такими процессами, как развитие языков и взаимное обогащение культур. На сегодняшний день одной из актуальных и обсуждаемых тем современной лингвистики и связанных с ней прикладных дисциплин является изучение сложной природы многоаспектного феномена языковой картины мира. Общность знаний о мире, о языке, культуре предостерегает возникновение «коммуникативных помех» и способствует построению взаимоуважительного, гибкого и продуктивного диалога.

Актуальность данного исследования состоит в том, что, во-первых, понятие языковой картины мира в настоящее время остается в стадии формирования: предпринимаются попытки построения его развернутого определения, теоретически обсуждаются вопросы отделения ЯКМ от близких феноменов и описания характерных ей черт. Во-вторых, настоящая работа дает ответ возросшему интересу к проблемам междисциплинарного пересечения гуманитарных наук, в том числе к проблемам лингвокультурологии и смежных с ней отраслей.

В языкознании в последние годы появилось значительное число работ, посвященных изучению лингвокультурологических особенностей языковой картины мира и послуживших для данного исследования в качестве методологической базы (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, С.Г. Тер-Минасова, И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин, В.А. Маслова и др.).

Новизна исследования заключается в выявлении и анализе национально-культурной семантики соматических (имеющих отношение к телу человека) фразеологизмов, функционирующих в казахском и русском языках, и определении роли данных единиц в ракурсе отражения национальной языковой картины мира.

Понятие «картина мира» является междисциплинарным и используется в различных отраслях научного знания: в философии (работы В.С. Степина, М. Хайдеггера, Л. Витгенштейна), психологии (труды А.Н. Леонтьева и С.Д. Смирнова), культурологии (работы Д.С. Лихачева, Г.Д. Гачева, Ю.М. Лотмана), литературоведении (труды М.М. Бахтина, А.К. Жолковского, Ю.К. Щеглова), лингвистике и семиотике (работы В. Цивьян, Г.Д. Гачева, В.Н. Топорова, Е.С. Яковлевой) и др.

Особая роль во введении в науку термина «картина мира» принадлежит Л. Витгенштейну [1]. На сегодняшний день существует большое количество интерпретаций названного термина, смысл которого заключается в следующем: это совокупность знаний, фактов о действительности, сформировавшаяся в общественном и индивидуальном сознании.

Картина мира характеризуется содержательными и формальными свойствами: одновременное сочетание космологичности (глобальный образ мира) и антропоморфичности (черты человеческого мировоззрения), единство статики и динамики, конечного и бесконечного, наличие явления лакунарности, наглядность и образность, системный характер и целостность.

В исследовании сложного и многоаспектного понятия «картина мира» важное место занимает проблема взаимодействия языка и культуры.

С.Г. Тер-Минасова называет язык «копилкой, сокровищницей культуры» и уточняет, что язык хранит культурные ценности в лексике и фразеологии, в художественной и научной литературе [2, с. 74]. По мнению учёной, язык формирует личность человека с помощью нашедшей отражение в языке картины мира. Помимо этого, вместе с религией, культурой, философией язык входит в число форм общественного сознания.

Восприятие и осознание человеком окружающего мира происходит с помощью языка, следовательно, нужно говорить о специфике языковой картины мира, формирующей у носителей языка определенное отношение к реальной действительности и задающей человеческие нормы поведения. Совокупность знаний, запечатленных в языковой форме, получила неоднозначное наименование: «языковая репрезентация мира», «языковая модель мира», «языковая картина мира». Наиболее распространенным термином среди перечисленных является последний.

Языковая картина мира не находится в одном ряду со специальными картинами мира (философской, религиозной, химической, физической и др.), она является первоначальной и формирует их, в связи с тем, что человек способен осознавать мир благодаря языку, в котором закрепляется общественно-исторический опыт.

Истоки появления понятия языковой картины мира берут начало от взглядов известного немецкого ученого В. Гумбольдта и его последователей (Вайсгербер и др.). Вильгельм фон Гумбольдт большое внимание в своих работах уделял понятию «дух народа», его особенностям для каждой нации, роли языка в формировании нации. Великий мыслитель и лингвист предлагал рассматривать те индивидуальные пути, с помощью которых каждый язык имеет влияние на мысли и чувства человека, поскольку «в языке мы всегда находим сплав исконно языкового характера с тем, что воспринято языком от характера нации» [3, с. 373]. Стараясь определить взаимоотношение языка и духа народа, Гумбольдт приходит к следующему умозаключению: возникновение языка и духа народа происходит одновременно, и в совокупности они образуют единую деятельность интеллектуальной силы народа.

В настоящее время в науке существует множество определений языковой картины мира, объясняемое сложностью и многогранностью ее природы. Рассмотрим некоторые подходы к изучению данного феномена и дадим собственное определение.

Согласно Г.А. Брутяну, языковая картина мира – это вся информация о внешнем и внутреннем мире, закрепленная средствами живых, разговорных языков [4]. С точки зрения З.Х. Бижевой, языковая картина мира позволяет выявить универсальные и этнически специфические черты путем проведения сопоставительного анализа ЯКМ разных лингвокультур [5].

Языковая картина мира – «промежуточный мир» между мышлением и действительностью, при котором язык фиксирует особое национальное мировоззрение (В. фон Гумбольдт); «живой организм», который изменчив во времени и подвержен развитию (Л. Вайсгербер); «мир в зеркале языка» (Леонтьев, Красных); это отраженный средствами языка образ сознания – реальности, модель интегрального знания о концептуальной системе представлений, репрезентируемых языком (Кубрякова [6, с. 55]).

Обобщая вышеизложенные подходы, нами было сформулировано следующее определение: «Языковая картина мира – это исторически сложившаяся в сознании лингвокультурной общности система знаний и представлений о мире, нашедшая воплощение с помощью языковых средств».

С языковой картиной мира неразрывно связана национальная языковая картина мира (НЯКМ) (О.А. Корнилов), определя-

емая как способ отражения мира языковым сознанием конкретного этноса [7]. Данная категория способствует закреплению коллективного опыта всего языкового сообщества, каждый представитель которого обладает лишь долей коллективного национального опыта. С учётом научных взглядов Бодуэна де Куртене, который писал, что национальный язык представляет собой систему, построенную из существующих индивидуальных языков [8], любую НЯКМ необходимо рассматривать как генерализацию всех индивидуальных национальных ЯКМ. Начальное формирование индивидуальной национальной языковой картины мира осуществляется произвольно в периоде детского возраста при овладении родным языком. «В семантике слов откладывается множество признаков, которые регистрируют все добытые этносом знания о соответствующих объектах. Передача этого знания каждому новому члену этноса производится в ходе... научения формирующейся языковой личности правильному пониманию и употреблению единиц и категорий родного языка...» [9, с. 48 – 49].

Языковая картина мира, имея специфично отраженные знания о мире, а также собственное семантическое звучание, становится источником дополнительной информации об окружающей действительности. Ввиду того что лингвистическая дополнительность создается посредством национально-специфических закономерностей языка, она способствует возникновению несовпадения языковых моделей мира в некоторых зонах. Причина интерференции объясняется не различием в языковом структурировании одного и того же смысла, а существованием в одном языке национально-специфических языковых единиц и отсутствием их в другом. К названным единицам относятся, как отмечают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров [10], лакуны, метафоры, фразеологизмы, стилистические и словообразовательные средства. Языковая семантика в данном случае восходит к системе знаний человека лишь опосредованно, через языковую образность.

Рассуждая о языковой картине мира, нельзя не упомянуть такое понятие, как «менталитет», которое по своей семантике соотносимо с гумбольдовским «духом народа».

Менталитет – это национальный способ восприятия и понимания действительности, определяемый совокупностью когнитивных стереотипов нации [11, с. 12]. К примеру, казахский и русский народы с древних времен известны своим хлебосольством и гостеприимством, однако казахи считают как должное приходить с опозданием в назначенное место, в отличие от русских, у которых опоздание может быть вызвано какими-либо возникшими обстоятельствами. Если обратимся к семейным традициям двух разных этносов, также обнаружим разницу в обычаях их семейного уклада. Святым долгом выросших детей в соответствии с традиционным казахским воспитанием считается забота о постаревших родителях, которые живут вместе с детьми (в большинстве случаев – с младшими сыновьями) в одном доме. Согласно же русским семейным обычаям, дети должны жить отдельно от родителей, чтобы иметь возможность самостоятельно руководить своим укладом и бытом. Одной из интересных традиций в семейном каноне казахского народа является запрет невестке называть родственников мужа по имени, вместо имен она должна придумать ласковые прозвища.

Исследуя взаимоотношение понятий «менталитет» и «языковая картина мира», необходимо расставить акценты: менталитет связан с культурным аспектом, языковая картина мира – с лингвокультурным аспектом.

Таким образом, на наш взгляд, языковую картину мира можно считать ментально-лингвальным образованием, содержащим информацию об окружающем мире, отображенной в сознании личности и репрезентирующей языковыми средствами.

Специфика национальной языковой картины мира определенной этноса отражается, как было сказано выше, в пармиллогическом фонде языковых единиц. Рассмотрим национально-культурное своеобразие фразеологических единиц в казахском и русском языках и определим их роль в структуре национального сознания этноса.

В.А. Маслова, В.Н. Телия, А.М. Бабкин указывают на тесную связь фразеологических единиц с культурно-фоновыми знаниями народа, позволяющими идентифицировать менталитет лингвокультурной общности. Р.Х. Хайруллина отмечает: «Система образов, закрепленных в национальной фразеологии и отражающих склад ума народа, носителя языка, связана с материальной, социальной и духовной культурой языковой общности. А потому, говоря о путях формирования фразеологического

значения, следует говорить о процессах порождения смысла фразеологического оборота как микротекста и способах его расшифровки (понимания)» [12, с. 225].

В целях описания национально-культурных особенностей ЯКМ казахского и русского народов нами был проведен сравнительный анализ соматических фразеологизмов в казахском и русском языках.

Казахстанский исследователь Р.Е. Валиханова в своей работе отмечает «фактор общности-различия в психологических ассоциациях носителей казахского и русского языков, возникающих при восприятии тех или иных частей тела. При этом могут порождаться одинаковые ассоциации. Например, соматизмы *сердце – журек* в обоих языках могут обозначать средоточие эмоций, мыслей, желаний человека.... в русском языке слово *печень* моносемантически и лишь в определенных ситуациях и контекстах приобретает контекстуально-ассоциативные значения «вместилище таких чувств, как досада, бессильная злоба». Соматизм *бауыр (печень)* носителями казахского языка воспринимается как обозначение тыльной стороны чего-либо и средоточия родственных/дружественных чувств» [13, с. 149 – 150].

Все эти ассоциативные и метафорические связи языковых единиц, наделенных коннотативным компонентом значения, отражаются в образных выражениях: в русском языке – *сидеть в печенках* ('надоесть, раздражать'), *всеми печенками* ('очень сильно ненавидеть'), *до самых печенок* ('сильно, до предела'); в казахском языке – *бауыр басу* ('сильно привязаться'), *бауыр тарту* ('жалеть, сочувствовать'), *бауыр жазу* ('долго бегать' (о коне)), *бауыры қату* ('окрепнуть' (о младенце)), *тас бауыр* ('о бессердечном, безжалостном, очень жестоком человеке'), *бауырына салу* ('усыновлять') и многие другие. Казахи словом *бауырым* называют также близкого человека мужского пола, сходного по значению к слову *брат*. Следует подчеркнуть, что количество фразеологических единиц (ФЕ) со словом *печень (бауыр)* в казахском языке значительно превышает число подобных ФЕ в русском.

Компонент *төбе* ('теменная часть головы') в составе фразеологизмов носителями казахского языка воспринимается как место, наиболее чутко реагирующее на различные эмоции и чувства. Приведем несколько ФЕ с названным компонентом:

- *жүрегі тас төбесіне шықты* – 'душа в пятки ушла' (букв. 'сердце подскочило к темени');
- *төбе құйқасы шымырлау* – 'испытывать чувство страха, жалости, возбуждения'; 'мурашки бегают по спине';
- *төбе шашы тік тұрды* – 'волосы стали дыбом (от страха, возмущения)';
- *төбеге ұғандай болу* – 'быть ошеломленным' (букв. 'будто ударили по голове');
- *төбеңе құдық қаздым ба?* – 'что я тебе плохого сделал?' (букв. 'вырыл ли я в твоём темени колодец?');
- *төбесі көкке жеткендей болу* – 'быть глубоко удовлетворенным'; 'быть на седьмом небе' (букв. 'словно макушка его достигла неба'; 'его голова уперлась в небо');
- *төбесінде ойнау* – 'стоять над душой'; 'баловаться' (букв. 'играть на голове').

В русском языке слово *макушка* входит в состав фразеологизмов *ушки на макушке, держать ушки на макушке*, которые имеют значение 'быть осторожным, внимательным, готовым к какому-либо непредвиденным ситуациям'.

Р.Е. Валиханова пишет, что «в русском языке *нос* ассоциируется с близким расстоянием, очень часты ассоциации слова *нос* с понятием *человек*; казахский соматизм *қабақ* ('веко, надбровье') в сознании казахов ассоциируется с настроением человека, т. е. *қабақ* воспринимается как выразитель эмоционального отношения, расположения / нерасположения человека к чему или кому-либо» [13, с. 126]. В подтверждение высказанной мысли Валихановой приведем в пример русские фразеологизмы со словом *нос*: *нос к носу* – 'близко друг к другу, лицом к лицу'; *перед носом* – 'сделать что-то в непосредственной близости от кого-то'; *на носу* – 'в ближайшем будущем'; *выхватить из-под носа* – 'забрать что-либо находящееся рядом, опередить'; *не видеть дальше собственного носа* – 'не замечать происходящего ввиду отсутствия интереса или узкого кругозора'; *бурчать под нос* – 'сердито бормотать'.

Кроме значений близкого расстояния, фразеологизмы с компонентом *нос* служат также для обозначения человеческих недостатков: обман (*водить за нос*), любопытство (*совать нос в чужие дела*), брезгливость (*воротить нос*), высокомерие (*задирать нос*).

Обратимся к казахским фразеологизмам, имеющим в своей структуре слово *қабақ*: *қабағы келмеу* – 'быть не в духе'; *қабағын кірбің шалу* – 'грустить, печалиться'; *қабағынан қар жауу* – 'быть в мрачном настроении' (букв. 'будто с веком идет снег'); *қабағы қарс айырылу* – 'быть недовольным'; *қабағы ашылу* – 'быть в благодушном настроении'.

Как было отмечено в исследовании Р.Е. Валихановой, соматизмы со словом *қабақ* символизируют эмоциональное состояние человека, его настроение.

Семантика компонента *бел / поясница* в составе фразеологизмов-соматизмов в казахском языке не имеет полного эквивалента в русском языке. Численность подобных ФЕ в обоих языках сильно отличается (55 / 2: в казахском – русском языках соответственно), что объясняется наличием многочисленных коннотаций слова *бел* в казахской языковой культуре.

Рассмотрим некоторые фразеологизмы с компонентом *бел* в казахском языке, наделенные различными значениями:

- *бел құдалар* – 'сваты, породившиеся и заключившие брачный договор своих еще не родившихся детей';
- *бел бала* – 'собственный ребенок';
- *бесік табы белінен кетпеген* ('очень юный, молоко на губах не обсохло'), *белге шықты* ('достигнуть среднего возраста'), *бел кетті* ('постареть, дожить до седины'). Данные ФЕ объединяет общий смысл – возраст;
- *бел жазды* ('отдохнуть'), *бел үзілді* ('сильно устать') – значение труда и отдыха;
- *құмырсақ бел, белі қылдай* ('тонкая, осинная талия') – о стройной, грациозной, осанистой женщине.

В русском языке со словом *поясница* употребляются такие фразеологизмы, *как поясницу ломит, в поясницу вступило*.

Возможно, что функционирование в казахском языке большого количества ФЕ с компонентом *бел / поясница* объясняется особым отношением казахского народа к данной части тела, связанной с детородной функцией женщины (*бел етек* – 'менструация'), имеющей отношение к сексуальным возможностям (*белі жоқ* – 'импотент', *белден қалу* – 'стать импотентом').

Высокая частотность использования наименований частей тела в качестве образных выражений обусловлена тем, что при назывании нового предмета, явления у человека возникает ассоциация в первую очередь с тем, что ему хорошо известно – с самим собой, со своим строением. Соматические фразеологизмы можно отнести к языковым универсалиям, позволяющим **проникнуть в глубинные пласты ментального мира человека** и увидеть связь между миром и анатомией человеческого организма, реализуя, таким образом, антропоцентрический подход. Во всех фразеологических единицах содержится компонент оценочности: положительный или отрицательный, одобрительный или неодобрительный, рациональный или эмоциональный и др.

Проилюстрированные примеры соматических фразеологизмов и их отражение в сознании представителей казахского и русского этносов позволяют сделать вывод, что данные единицы служат одним из способов к открытию кода культуры, помогают познать своеобразие языка и мышления другого народа, способствуют формированию языковой картины мира, отражающей многовековую историю этноса, его духовное богатство, стереотипы и др.

Подытоживая вышесказанное в работе о свойствах и чертах получившей в последнее время широкое освещение в лингвистической литературе и обретшей актуальность понятия языковой картины мира, необходимо отметить её особую роль в межкультурной коммуникации. Знание и понимание не столько языка народа как кода, сколько культуры, традиции и обычаев, менталитета этноса позволяют коммуникантам избежать разногласий и непониманий в поликультурном диалоге, что является эффективным средством установления дружеских контактов в сложный и тревожный высокотехнологичный век.

Несмотря на то, что языковая картина мира в последние десятилетия является одной из обсуждаемых тем современного языкознания, до сегодняшнего дня не существует однозначного толкования этого разноаспектного понятия, отражающего взаимосвязь языка, культуры и мышления народа. Одни исследователи подходят к изучению языковой картины мира с позиций языка и проводят анализ сходства или различий в системе языка. Для других ученых базисным понятием является культура, менталитет, языковое сознание народа. В связи с этим нам представляется возможным продолжить исследование феномена языковой картины мира путем выявления и описания национально-специфических языковых единиц, функционирующих в ее структуре.

Библиографический список

1. Витгенштейн Л. *Избранные работы*. Перевод с немецкого и англ. В. Руднева. Москва: Издательский дом «Территория будущего», 2005.
2. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: МГУ, 2004.
3. Гумбольдт В. *Язык и философия культуры*. Москва: Прогресс, 1985.
4. Брутян Г.А. Язык и картина мира. *НДВШ. Филос. науки*. 1973; 1: 107 – 114.
5. Бижева З.Х. Языковая картина мира и этностереотипы (на материале кабардино-черкесского языка). *Вестник Дагестанского научного центра РАН*. 2014; 3 110 – 112.
6. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2009; №1; 5 – 12.
7. Корнилов О.А. *Языковые картины мира как производные национальных менталитетов*. Москва: ЧеРо, 2003.
8. Бодуэн де Куртенэ И.А. Значение языка как предмета изучения. *Избранные труды по общему языкознанию*. Том 2. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1963.
9. Морковкин В.В. Язык как проводник и носитель знания. *Русский язык за рубежом*. 1997; № 1-2; 44 – 53.
10. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура*. Москва: Индрик, 2005.
11. Гачев Г. *Ментальности народов мира*. Москва: Алгоритм, 2003.
12. Хайруллина Р.Х. *Фразеологическая картина мира: от мировидения к миропониманию*. Уфа: Изд-во БГПУ, 2008.
13. Ахметжанова З.К., Валиханова Р.Е. *Сопоставительно-функциональное исследование лексико-фразеологических систем казахского и русского языков*. Алматы: РГП ПК «Казнабразования», 1999.

References

1. Vitgenshtejn L. *Izbrannye raboty*. Perevod s nemeckogo i angl. V. Rudneva. Moskva: Izdatel'skij dom «Territoriya buduschego», 2005.
2. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: MGU, 2004.
3. Gumbol'dt V. *Yazyk i filosofiya kul'tury*. Moskva: Progress, 1985.
4. Brutyan G.A. *Yazyk i kartina mira*. *NDVSh. Filos. nauki*. 1973; 1: 107 – 114.
5. Bizheva Z.H. *Yazykovaya kartina mira i etnostereotipy (na materiale kabardino-cherkesskogo yazyka)*. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra RAN*. 2014; 3 110 – 112.
6. Kubryakova E.S. *V poiskah suschnosti yazyka. Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2009; №1; 5 – 12.
7. Kornilov O.A. *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nyh mentalitetov*. Moskva: CheRo, 2003.
8. Bodu'en de Kurten'e I.A. *Znachenie yazyka kak predmeta izucheniya. Izbrannye trudy po obschemu yazykoznaniiyu*. Tom 2. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1963.
9. Morkovkin V.V. *Yazyk kak provodnik i nositel' znaniya. Russkij yazyk za rubezhom*. 1997; № 1-2; 44 – 53.
10. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura*. Moskva: Indrik, 2005.
11. Gachev G. *Mental'nosti narodov mira*. Moskva: Algoritm, 2003.
12. Hajrullina R.H. *Frazeologicheskaya kartina mira: ot mirovideniya k miroponimaniyu*. Ufa: Izd-vo BGPU, 2008.
13. Ahmetzhanova Z.K., Valihanova R.E. *Sopostavitel'no-funkcional'noe issledovanie leksiko-frazeologicheskikh sistem kazahskogo i russkogo yazykov*. Almaty: RGP PKO «Kazsnabrazovaniya», 1999.

Статья поступила в редакцию 20.03.18

УДК 81

Vatskovskaya I.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: irinavable@gmail.com

THE SPECIFICS OF TRANSLATION OF PROGRAM AND PROJECT NAMES IN MASS MEDIA TEXTS. The article introduces translation features of ergonyms in mass media texts. The translation of ergonyms in mass media texts represents an actual linguistic problem in the context of intercultural communication. The particular attention is paid to the ways of translation of program and project names. The author describes the latest trends in translation of program and project names that contribute to the realization of the pragmatic function of the mass media text. The author analyses some ways of translation of ergonyms that can complicate the realization of the pragmatic function of the mass media text, lead to distortion of information, thereby complicating the perception process of the reader. The author discusses the adequacy and efficiency of translation of ergonyms in the target language, as well as difficulties of translation that arise due to objective and subjective reasons.

Key words: ergonym, mass media text, intercultural communication, transcription, program and project names.

И.С. Вацковская, канд. филол. наук, доц. Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: irinavable@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ НАЗВАНИЙ ПРОГРАММ И ПРОЕКТОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ СМИ

В данной статье рассматриваются особенности передачи эргонимов при переводе медиатекстов. Передача эргонимов при переводе текстов СМИ представляет актуальную лингвистическую проблему в контексте межкультурной коммуникации. Автор статьи описывает современные тенденции перевода названий программ и проектов. Особое внимание уделяется рассмотрению приемов передачи эргонимов при переводе, а также выбору переводчиком способа образования переводного соответствия эргонима, которые способствуют реализации прагматической функции текста СМИ. Автор статьи рассуждает об адекватности и продуктивности передачи эргонимов на переводящий язык, а также о сложностях перевода эргонимов, возникающих в силу как объективных, так и субъективных причин.

Ключевые слова: эргоним, текст СМИ, медиатекст, межкультурная коммуникация, транскрибирование, трансплантация, калькирование, функциональный аналог, названия программ и проектов.

При колоссальном объеме обмена информацией в современном мире тексты массовой коммуникации приобретают огромное значение в жизни общества. Тексты СМИ, или медиатексты, выступающие в роли посредника в процессе передачи информации, позволяют исследовать многообразие средств, необходимых для реализации языковой способности, и являясь инструментом конструирования современной языковой действительности. Данное явление обусловлено наличием в текстах СМИ идеологически значимых компонентов, которые нагружают

реальные события дополнительными информационно-культурными смыслами, и к которым относятся, в частности, эргонимы.

Хотя в современной системе знаний в области эргонимии сложилась ситуация терминологического дефицита, представления о содержании изучаемого междисциплинарного понятия вполне конкретизированы.

Термин «эргоним» впервые получает лингвистическую трактовку в первом издании Словаря русской ономастической терминологии в 1979 г. По определению его составителя Н.В. По-

дольской, эргони́мы представляют собой «названия деловых объединений людей, например, союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [1, с. 151].

Весьма распространённым среди немногочисленного количества дефиниций является и определение эргонима Д.И. Ермоловича, который рассматривает данные лексические единицы как «собственные имена деловых объединений людей, в том числе наименования компаний, учреждений, организаций и их подразделений, а также названия общественных объединений» [2, с. 136].

Так, понятие «эргоним» охватывает все вышеперечисленные типы объединений и подчеркивает их социальную природу. Эргони́мы служат не только для конкретного названия отдельных предметов действительности и выделения единичного предмета из ряда однородных, но также реализуют следующие функции – информативную, рекламную, мемориальную, эстетическую и функцию охраны собственности.

Подобно тому, как сложное явление наименования организаций, компаний, учреждений и объединений людей по их деятельности различной направленности находится под влиянием различных факторов, подход переводчика к передаче эргонимов в каждом отдельном случае зависит от характера и ситуации перевода.

Вопрос передачи нюансов смысла при переводе эргонимов становится особенно актуальным в контексте межкультурной коммуникации. Хотя эргони́мы достаточно легко преодолевают межъязыковые барьеры, сохранить информацию, которую содержат данные лексические единицы, как правило, гораздо труднее, чем сохранить их внешнюю форму вне языковой сферы родного языка. Под информацией понимается все содержание, все сведения как смыслового, так и стилистического, эмоционально-экспрессивного, функционального, оценочного, жанрового, эстетического характера, закреплённые в оригинальном тексте и подлежащие передаче при переводе на другой язык [3, с. 11].

Результатом формального подхода к переводу эргонимов, в рамках которого лексические единицы одного языка механически заменяются лексическими единицами другого языка, могут стать многочисленные ошибки и разночтения. Достаточный запас экстралингвистических знаний о странах, с языками которых работает переводчик, является обязательным условием для достижения переводческой эквивалентности. Отсутствие подобных знаний становится препятствием, затрудняющим (возможно, делающим невозможной) дальнейшую работу специалиста [4, с. 105].

Рассмотрение отношений между отдельными лексическими единицами, которые называют пространства, сооружения и объединения людей по их деятельности различной направленности, и полем массовой коммуникации, в котором они функционируют, способствует постижению природы языка, богатства его проявлений, его отношений с миром.

Передача эргонимов на язык перевода представляет важную проблему в рамках лингвистического исследования. Свободный обмен информацией и опытом в глобальном сообществе осуществляется предельно быстро, и потому у интернет-изданий в приоритете скорость предоставления информации, а не её объективность и исчерпывающая полнота, в связи с чем качество письменной и устной коммуникаций неуклонно падает.

Международные и зарубежные организации реализуют множество программ и проектов, и такого рода события непременно фиксируются в текстах СМИ. Переводные соответствия названий новых программ и проектов далеко не всегда появляются также быстро, как сами названия, и переводчики интернет-изданий прибегают к различным способам решения связанных с данным явлением переводческих задач.

При переводе текстов СМИ для передачи названий проектов и программ сегодня активно используется способ трансплантации, при котором лексическая единица на языке оригинала переносится в текст на языке перевода в исходной форме: «*Smog Free Project is the beginning of a journey to create solutions together towards smarter and brighter cities*» [5]. В данном примере переводное соответствие названия проекта «*Smog Free Project*» образовано с помощью трансплантации данного эргонима в текст языка перевода в исходной форме: «...а дальнейшее распространение этой технологии будет происходить в рамках проекта *Smog Free Project*, целью которого является избавление воздуха городов и городских парков от смога и других видов загрязнений». Пере-

дача эргонима способом трансплантации обеспечивает точность обозначения на языке перевода. Трансплантированный элемент в тексте языке перевода повышает уровень доверия и интереса читателя к излагаемой информации. Несмотря на то, что слово-классификатор «project» является частью эргонима, лексический элемент «проект» в тексте языка перевода не является избыточным и выполняет разъяснительно-пояснительную функцию в тексте.

В следующих примерах продемонстрирована специфика подбора соответствий названий проектов и программ, а также проблемы, которые могут возникнуть при переводе: «*Made In Space is working on the RAMA (Reconstituting Asteroids into Mechanical Automata) project, which seeks to turn asteroids into flying mining outposts in space*» [6]. «Проект, получивший название *RAMA (Reconstituting Asteroids into Mechanical Automata, «Преобразование астероидов в механические автоматы»)*», является частью долгосрочных планов Made In Space по освоению космоса». Переводное соответствие названия проекта «*RAMA (Reconstituting Asteroids into Mechanical Automata, «Преобразование астероидов в механические автоматы»)*» – это гибридное образование, которое занимает промежуточное положение между заимствованием и калькой по своим лингвистическим данным. Слово-классификатор «проект» сохранено на языке перевода. Данный способ позволяет передать содержание и форму значения, однако при подборе соответствия было необходимо учесть тот факт, что выполнение коммуникативного задания текста является условием реализации прагматической функции текста, в частности, и осуществления эффективной коммуникации, в целом. Принимая во внимание тот факт, что большая часть переводов в наши дни выполняется в срочном режиме [7, с. 22], и, соответственно, одним из основных коммуникативных заданий текста СМИ является сообщение информации в кратчайшие сроки, а также максимальное облегчение её восприятия, переводчик мог бы ограничиться использованием одного способа передачи эргонима – например, трансплантацией, которая позволяет без потерь передать информацию, выраженную в исходном тексте, на язык перевода.

В следующем примере переводное соответствие названия гуманитарного проекта «Мировая продовольственная программа» образовано с помощью калькирования: «*In return Turkey has agreed to stop migrants leaving its shores for Europe. The World Food Programme, backed by the Turkish Red Crescent, will administer the programme...*» [8]. «Их распределяет *Мировая продовольственная программа* при участии турецкого Красного полумесяца и других организаций». Данный способ передачи эргонима позволяет сохранить соотношение содержания и формы при переводе и, следовательно, обеспечивает точность обозначения. В данном случае информативность эргонима сохраняется. Читая данное название программы, реципиент понимает, о чем идет речь. Однако переводчик пренебрегает официально утвержденным русскоязычным вариантом данного названия («Всемирная продовольственная программа») при переводе – вероятно, переводчик не осуществлял информационный поиск при подборе соответствия (по мнению специалистов, при передаче того или иного названия следует первым делом попытаться выяснить, существует ли официально утвержденный англоязычный вариант данного названия). В тексте языка перевода в составе калькированного эргонима только первая лексическая единица написана с заглавной буквы (в отличие от эргонима в тексте языка источника, где каждый лексический элемент в составе эргонима написан с заглавной буквы). Переводчик производит данную трансформацию, руководствуясь конвенциональными особенностями письменных текстов русского языка.

Несмотря на то, что для названия «*AMBAVis project (Access to Museums for Blind and Visually Impaired People)*» не существует официально утвержденного русскоязычного варианта, в русскоязычных публицистических текстах схожей тематики встречаются возможные соответствия – например, «проект Европейского союза под названием «Доступ к музеям для слепых и слабовидящих» (*AMBAVis*)» и «проект по созданию музеев, доступных для слепых и слабовидящих людей (*Access to Museums for Blind and Visually Impaired People, AMBAV*)». Тем не менее, переводчик прибегает к нулевому переводу эргонимов в следующем примере: «*The Belvedere Museum, in partnership with the EU-funded AMBAVis project (Access to Museums for Blind and Visually Impaired People), is now planning to provide an interactive audio guide for the blind*» [8]. «Венский “Бельведер” стал одним из первых музейных учреждений в Европе, что предложили своим

посетителям возможность виртуального просмотра некоторых экспонатов. В ближайших планах – «оцифровка» всего массива фондов и создание особого путевода, рассчитанного на слепых и слабовидящих людей». Вместе с эргонимом из текста ПЯ исчезает целый блок полезной информации, выполняющей ряд определённых функций в тексте. В результате, уровень объективности и авторитетности излагаемого материала, а также доверия читателя к информации снижается. Таким образом, подход к переводу, в рамках которого переводчик опускает значимые лексические единицы в тексте ПЯ, нельзя назвать оправданным – вероятно, переводчик не осуществлял информационный поиск при подборе соответствия. Эргонимы, а именно названия компаний и организаций, несут информативную функцию и, как правило, сообщают реципиенту сведения о поле деятельности той или иной компании или организации, соответственно. Такие эргонимы подлежат смысловому переводу.

В следующем примере переводное соответствие названия компании «PAL ROBOTICS» образовано с помощью трансплантации эргонима в текст ПЯ: «It's a robot that has been developed 100% in Europe, in Barcelona, and we are very happy that Dubai Police has chosen us as their platform among other platforms available in the world," Carlos Vivas, Business Manager at Pal Robotics, told Euronews correspondent Rita Delprete» [6]. «Как говорит Карлос Вивас из "PAL ROBOTICS", "это 100%-но европейская разработка, мы находимся в Барселоне, мы очень рады нашему сотрудничеству с полицией Дубая, они выбрали именно нас по результатам проведённого тендера». Эргоним трансплантирован в текст ПЯ не в исходной форме: в тексте оригинала только первые буквы слов, входящих в состав анализируемого эргонима, являются прописными, а остальные – строчными («Pal Robotics»). В тексте перевода все строчные буквы заменяются прописными («PAL ROBOTICS»). Стоит отметить, что на официальном сайте данной компании её название выглядит следующим образом – «PAL Robotics». Несловесные средства оперативной информации играют важную роль в формировании доверительного отношения читателя к информации, излагаемой в тексте СМИ, и пренебрежение графическими средствами неизбежно ведёт к снижению уровня объективности и авторитетности излагаемого материала, а также доверия читателя к информации.

При переводе с языка оригинала названия общественно-политических движений и объединений, как правило, калькируются, поскольку уровень объективности текста в случае передачи эргонима способом калькирования оказывается значительно выше, чем в иных случаях. Данный способ передачи эргонимов позволяет сохранить прагматическо-информативную функцию анализируемых лексических единиц и доступность текстов, а также обеспечивает точность обозначения [9].

Переводное соответствие названия партии «Союз левых демократических сил Польши (SLD)» является гибридным образованием и занимает промежуточное положение между заимствованием и калькой по своим лингвистическим данным: «The politicians of the Democratic Left Alliance (SLD) of the Polish Sejm submitted a draft resolution to the Parliament in view of increasing nationalist tendencies in Ukraine, Tadeusz Iwiński, Deputy Chairman of the Seimas of the International Affairs, told RIA Novosti» [5]. «Союз левых демократических сил Польши (SLD) выступил с инициативой принятия польским парламентом резолюции с осуждением действий властей Украины по прославлению украинских нацистов и радикальных националистов». Калькированный элемент «Союз левых демократических сил» позволяет сохранить соотношение содержания и формы при переводе и, следовательно, обеспечивает точность обозначения. Эргоним – аббревиатура «SLD» и лексическая единица «Польша» в тексте ПЯ выполняют разъяснительно-пояснительную функцию. Несмотря на то, что информативность эргонима сохранена, и человек, прочитавший данное название, поймёт, о чём идёт речь в тексте, переводчик пренебрегает официально утверждённым русскоязычным вариантом анализируемого эргонима («Союз демократических левых сил») – вероятно, переводчик не осуществлял информационный поиск при подборе соответствия. В данном случае переводчик мог ограничиться калькированием – способом передачи эргонимов, который позволяет без потерь передать информацию, выраженную в исходном тексте, на ПЯ. При подборе соответствия необходимо учитывать тот факт, что одним из основных коммуникативных заданий текста СМИ является сообщение информации в кратчайшие сроки. Включение аббревиатуры «SLD» в текст ПЯ противоречит данному принципу, поскольку делает высказывание громоздким, и, следовательно, отягощает процесс

восприятия и усвоения информации. Читатель вынужден прилагать большие мыслительные усилия, что способствует снижению скорости прочтения.

Использование различных способов передачи лексических единиц при переводе позволяет переводчику без потерь передать информацию, содержащуюся в тексте оригинала, сохранить соотношение содержания и формы, обеспечивает точность обозначения, и, следовательно, способствует достижению переводческой эквивалентности. В данном примере переводное соответствие названия племени «Стоячий камень» образовано способом калькирования: «The multi-billion dollar pipeline runs close to the Standing Rock Sioux Native American Indian reservation. The Sioux have been opposing the pipeline ...» [6]. «Индейцы племени Стоячего камня и активисты – природозащитники несколько месяцев подряд протестовали против проекта...». Данный способ позволяет сохранить соотношение содержания и формы при переводе и, следовательно, обеспечивает точность обозначения. В соответствии с конвенциональными особенностями письменных текстов русского языка только первое слово в составе калькированного эргонима пишется с прописной буквы, в то время как в тексте оригинала каждое слово в составе анализируемого эргонима пишется с прописной буквы. В данном виде («Стоячий камень») переводное соответствие, с точки зрения носителя языка, не выглядит аутентично, наводит получателя текста на мысль о том, что он читает переводной текст, противоречит эстетическому чувству читателя. Несмотря на то, что для названия племени «Standing Rock» не существует официально утверждённого русскоязычного варианта, в русскоязычных текстах схожей тематики встречаются возможные соответствия – например, «Стэндинг-Рок» (переводное соответствие, образованное способом транскрибирования). Способ транскрибирования позволяет ввести единицу в текст перевода с максимально допустимым фонетическим приближением к её оригинальной фонетической форме, а также помогает переводчику преодолеть трудности передачи смыслового содержания переводимой единицы и её колорита.

Передача эргонимов вызывает определённую сложность у специалистов, вовлечённых в процесс письменной коммуникации. В этой связи возникает необходимость выделить способы образования переводных соответствий, которые способствуют реализации прагматической функции текста СМИ: например, способ трансплантации, который отражает современную языковую действительность и процессы глобализации, происходящие в языке, а также способ калькирования, при котором уровень объективности текста оказывается значительно выше, чем в иных случаях. Данные способы передачи эргонимов позволяют сохранить прагматическо-информативную функцию анализируемых лексических единиц и доступность текстов, обеспечивают точность обозначения [10].

Тексты СМИ характеризуются высоким уровнем компрессии, поскольку одним из основных коммуникативных заданий текста СМИ является сообщение информации в кратчайшие сроки, а также максимальное облегчение её восприятия (принцип «максимум информации за минимум времени»). Некоторые способы передачи эргонимов противоречат данному принципу и потому могут препятствовать реализации прагматической функции текста СМИ. К ним относятся функциональный аналог, использование которого зачастую ведёт к искажению информации, выраженной в исходном тексте, а также гибридные образования и описательный перевод, которые представляют собой процесс развертывания лексической единицы и могут тем самым осложнять процесс восприятия и усвоения информации читателем. Для облегчения процесса восприятия и усвоения информации читателем переводчик может опускать аббревиатуру, которая входит в состав эргонима в тексте оригинала, в переводном соответствии англоязычного текста, а также использовать слово-классификатор в переводном тексте, одновременно сохраняя слово-классификатор из текста оригинала в составе эргонима на языке перевода.

Формальный подход к передаче эргонимов при переводе текстов СМИ, в рамках которого переводчик игнорирует графические средства и конвенциональные особенности русскоязычных письменных текстов, пренебрегает официально утверждёнными русскоязычными вариантами названий или прибегает к нулевому переводу, нельзя назвать положительной тенденцией, поскольку он способствует снижению уровня объективности и авторитетности излагаемого материала, доверия читателя к информации.

При подборе соответствия для того или иного эргонима рекомендуется, прежде всего, попытаться выяснить, существует ли официально утвержденный русскоязычный вариант данного названия (посредством информационного поиска). Если информационный поиск по параллельным текстам и текстам схожей тематики показывает, что в русском языке существует закрепившееся за эргонимом соответствие, не следует пренебрегать им. Если такового не существует, переводчик может предложить собственный русскоязычный вариант названия. При вариативно-

сти перевода, когда в русском языке не существует официально утвержденного за конкретным эргонимом соответствия, но встречается множество различных вариантов его перевода, предпочтительным является наиболее частотный вариант.

Таким образом, при выборе способа образования переводного соответствия эргонима в тексте СМИ в каждом конкретном случае переводчику необходимо учитывать условия ситуации двуязычной коммуникации, которая определяется ее специфическими особенностями и целью перевода.

Библиографический список

1. Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Н.В. Подольская. 2-е изд. Москва: Наука, 1988.
2. Ермолович Д.И. *Русско-английский перевод*. Москва: AUDITORIA, 2015.
3. Виноградов В.С. *Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы)* – Москва: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001.
4. Суханова А.С. Передача имен собственных с точки зрения теории перевода. *Актуальные проблемы филологии*: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, октябрь 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012: 105 – 107.
5. Сайт информационного агентства «Euronews». Available at: <http://www.euronews.com/>
6. Сайт информационного агентства «VOA News». Available at: <http://www.voanews.com/>
7. Алексеева И.С. *Введение в переводоведение*. Москва: Академия, 2004.
8. Сайт информационного агентства «BBC News». Available at: <http://www.bbc.co.uk/news>
9. Ермолович Д.И. *Имена собственные: теория и практика межъязыковой передачи*. Москва: Р. Валент, 2005.
10. Вацковская И.С. Особенности передачи эргонимов при переводе медиатекстов. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2016; 181: 17 – 21.

References

1. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii*. N.V. Podol'skaya. 2-e izd. Moskva: Nauka, 1988.
2. Ermolovich D.I. *Russko-anglijskij perevod*. Moskva: AUDITORIA, 2015.
3. Vinogradov V.S. *Vvedenie v perevodovedenie (obschie i leksicheskie voprosy)* – Moskva: Izdatel'stvo instituta obschego srednego obrazovaniya RAO, 2001.
4. Suhanova A.S. Peredacha imen sobstvennyh s točki zreniya teorii perevoda. *Aktual'nye problemy filologii*: materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. Perm', oktyabr' 2012 g.). Perm': Merkurij, 2012: 105 – 107.
5. Sajt informacionnogo agentstva «Euronews». Available at: <http://www.euronews.com/>
6. Sajt informacionnogo agentstva «VOA News». Available at: <http://www.voanews.com/>
7. Alekseeva I.S. *Vvedenie v perevodovedenie*. Moskva: Akademiya, 2004.
8. Sajt informacionnogo agentstva «BBC News». Available at: <http://www.bbc.co.uk/news>
9. Ermolovich D.I. *Imena sobstvennye: teoriya i praktika mezh'yazykovoj peredachi*. Moskva: R. Valent, 2005.
10. Vackovskaya I.S. Osobennosti peredachi 'ergonimov pri perevode mediatekstov. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena*. Sankt-Peterburg, 2016; 181: 17 – 21.

Статья поступила в редакцию 27.02.18

УДК 81.42:33

Gaidarenko V.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, State Funded Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: vadim.gaidarenko@mail.ru

UNIVERSAL CATEGORIES OF ECONOMIC DISCOURSE. Conceptual fields with categories “regulation”, “time”, “space” and “regulation” are considered in the work. The analysis of the research material shows that the categories of time, space and regulation are intertwined in the considered texts of economic discourse and should be analyzed as a coherent and interconnected conceptual field. Time in the economic discourse is conceptually perceived as the object of manipulation on the part of financial authorities. Action verbs are also paid close attention to in the analysis. The “stimulus” verbs are singled out in the texts and put in specific category of result-oriented verbs. Metaphors of modern economic discourse are singled out. Careful analysis of metaphoric extensions is conducted due to their pragmatic potential. Events are conceptually perceived as space in the economic discourse.

Key words: regulation, time, space, concepts, temporal regulation, result, verbs.

В.А. Гайдаренко, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве РФ», г. Москва, E-mail: vadim.gaidarenko@mail.ru

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КАТЕГОРИИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье анализируются когнитивно-семантические параметры структурирования времени, пространства и действия в экономическом дискурсе. Анализ материала показал, что рассмотрение способов структурирования знания об одной из фундаментальных категорий влечет рассмотрение другой (других). Анализ материала показал, что в экономическом дискурсе английского языка широко используется трактовка событий как пространства. В английском языке указание пространственного поля присутствует значительно чаще, чем в русском. Метафорическое осмысление экономики в медицинских терминах характерно как для русскоязычных, так и для англоязычных СМИ. Время в экономическом дискурсе является объектом манипулирования каузатора, которым в данном случае выступает правительство, финансовые власти. Восприятие времени, как ограниченного ресурса и объекта манипулирования, ярко проявляется в этом дискурсе. Временем в экономическом дискурсе можно управлять. Время становится контролируемым объектом.

Ключевые слова: время, пространство, когнитивный анализ, категория, семантика, экономический дискурс.

Когнитивный подход предполагает, что язык при структурировании и организации знания пользуется определенными фундаментальными категориями [1], в частности, категориями (материального) объекта, пространства, времени, действия, признаки которых в каждой когнитивной системе определенным образом сочетаются, образуя характерные для данной системы фреймы. Текст речевого воздействия производит во внутреннем

мире адресата своеобразную «квазипредметную ситуацию» [2] – некоторый возможный мир, состоящий из определенного набора представлений о предметах, лицах, их свойствах и отношениях. Рассмотрение способов структурирования знания об одной из этих категорий влечет рассмотрение другой (других). Категория действия в этом отношении не составляет исключения, поскольку всепроникающий характер действия делает настоящим

уделять внимание не только действию как таковому, но и **вовлеченности в действие (материального) объекта, пространства и времени**. Вслед за С.Н. Курбаковой, мы предполагаем, что «каждый речевой жанр обладает и спецификой дейктической организации текста, которая выражается в способах обозначения субъектов взаимодействия, пространства и времени» [3, с. 11]. С.Н. Курбакова верно замечает, что «в наше время интенсивно разрабатываются проблемы дискурса, что перекликается с идеями о речевых жанрах, выдвинутой М.М. Бахтиным» [3, с. 10].

В экономическом дискурсе, к примеру, рынок недвижимости в англоязычных СМИ представляет собой вожденное пространство, где метафорическое представление движения человека вверх по «лестнице» владельца собственного жилья (putting your feet on the housing ladder) означает повышение благосостояния человека (first-time buyer), покупающего квартиру или дом впервые. Однако ценовая политика Центробанка может не пускать людей в это пространство (A lot of young people are **priced out** of the housing market). Действия в экономическом дискурсе часто представляют собой «интенсивное движение вперед или вверх объекта подвергающегося сильному воздействию со стороны экономических властей, вводящих законодательные акты, способствующие стимулированию определенных действий. Налог на напитки, содержащие высокое содержание сахара, может способствовать тому, что люди предпочтут напитки с низким содержанием сахара (Customers will be **priced away** from sugary drinks. Pricier pop should **nudge** customers **towards** low sugar alternatives.) Глаголы «стимулирования» широко представлены в экономическом дискурсе. Однако для некоторых глаголов «стимулирования» характерна ориентированность не на действие как таковое, а на результат действия. В этом случае важным становится не характер действия, а конечная конфигурация, – форма объекта, подвергающегося воздействию. Анализ семантики данных глаголов показывает, что сема «интенсивность» в них имеет важное значение (to boost the housing market – дать толчок, стимулировать рынок недвижимости, to nudge the economy forward – подтолкнуть экономику). К примеру, для финансовых властей важным является конечная конфигурация, форма экономической системы (shape of the economy), и поэтому они принимают меры по оздоровлению экономики (to rejuvenate economy, to reinvigorate production). Разновидностью акционально-партиципального фрейма в английском языке служит акционально-результативный фрейм, представляющий действие в виде результата, как бы получаемого при выполнении действия.

В английском языке время в ряде случаев осмысливается в качестве не только плоского пространства, которое может быть пройдено человеком, но и как замкнутое пространство, в котором как бы совершаются какие-либо действия. Это объемное пространство, заключающее в себе материальные объекты, которые пребывают в нем, претерпевая определенные изменения.

**looming recession
gloomy economic times
dark days of job cuts**

Borrowers are given breathing space [4]

Время важный ресурс и в период кризиса актуальной становится проблема экономии времени. По свидетельству Дж. Лакоффа и М. Джонсона, в англоязычной системе время понимается и переживается как «нечто такое, что может быть истрачено, израсходовано, рассчитано, вложено разумно или безрассудно, сэкономлено или потрачено напрасно» [5, с. 391]. Повседневный опыт обращения с деньгами, ограниченными ресурсами используется для осмысления понятия времени.

В период экономического кризиса, когда экономить приходится и время и деньги в западном мире происходит переосмысление ценностей, связанных со временем и деньгами. Во многом Интернет способствовал созданию сообществ людей, для которых владение собственностью не является столь важным как в свое время для их родителей. Некоторые журналисты говорят о целом поколении, для которого ценностные ориентиры поменялись, из-за того, что многие важные материальные блага стали недоступными. Изменилась и культура потребительского поведения.

Анализ материала англоязычных СМИ показывает, что осмысление времени как ограниченного ресурса, как нечто такое, что может быть истрачено, израсходовано, рассчитано, вложено разумно или безрассудно, сэкономлено или потрачено напрасно, представленное в работах Дж. Лакоффа и М. Джонсона [5, с. 24] имеет место и при вербализации концепта «sharing economy» в электронных и печатных СМИ. Обладание матери-

альными и нематериальными активами в концепции новых экономических отношений противопоставляется их разумному использованию и созданию ценностей, имеющих значение как для индивидуума, так и для человечества в целом (рациональное использование природных ресурсов).

Value is seen not purely as financial value, but wider economic, environmental and social value [6].

Экономия времени достигается с помощью интернет ресурсов, которые делают доступ к любым активам максимально быстрым. Создаются и размножаются интернет ресурсы и рыночное пространство в интернете позволяет заниматься предпринимательской деятельностью на микроуровне. В обиход входят такие понятия как micro-financing и micro-entrepreneurship и если говорить о признаках концепта «sharing economy», то целесообразно отнести такие признаки, которые вербализируются глаголами «share» «collaborate» к ядру этого концепта.

Alternative socio-economic system embeds sharing and collaboration at its heart [7].

Новая модель «экономического интернет пространства» предполагает минимизацию использования имеющихся ресурсов, сокращение перепроизводства и утилизацию использованных активов, то есть пространство в данной концепции воспринимается как поле деятельности разумных индивидуумов, которые делятся и обмениваются активами, навыками и знаниями с целью улучшения качества своей жизни и сохранения природных ресурсов.

We should share and exchange less tangible assets like time, space, money and skills [8].

Ценность в этой пространственной модели создается благодаря активному сотрудничеству участников интернет сообщества, причем ценность не только финансовая, но и в плане скорости доступа к определенным ресурсам. Участники модели, объединяясь в сообщества (экономические и социальные), обеспечивают максимально быстрый доступ к ценностям другим членам интернет сообщества, то есть данная пространственная модель имеет тенденцию к укрупнению (создаются новые интернет платформы для ведения бизнес деятельности, а также для социализации). Итак, время в нашей модели осмысливается как скорость доступа к активам, а пространственные отношения предполагают движение, направленное на укрупнение и рост интернет среды (вовлечение новых участников в процесс «взаимодействия»). Отсюда вербализация такого важного когнитивного признака концепта «sharing economy» как **«объединение, сотрудничество»** с помощью таких лексических единиц как crowd funding crowd sourcing, communities, create, collaborate, distribute cooperatively [9].

Для англоязычной когнитивной системы характерно четкое разграничение пространств на пространство, которое может быть пройдено насквозь; пространство, которое может быть пройдено по поверхности от одной границы до другой; пространство внутрь которого можно проникнуть.

В экономическом дискурсе позитивная динамика связана с ростом, развитием экономики. А это зачастую связано с преодолением препятствий, то есть проникновение в пространство сопряжено со сложностями. Отсюда превалирование глаголов «стимулирования» в рассматриваемом дискурсе.

**It is necessary to boost the housing market
We will be able to buck the economic trend
We will beat the credit crunch
The economy is resilient**

При описании времени в английском языке оно может представляться и восприниматься как протяженное пространство, заполненное некой средой, через которую необходимо пройти. Современные психолингвистические исследования убедительно доказали, что речь необходимо коррелирует с такими базовыми категориями действительности, как субъект (лицо), время и пространство: «Social interaction obliges a person to correlate his/her speech with communicative situation which is characterized primarily by such parameters as agent(s), space and time. We call these parameters deictic coordinates. They form a framework of a verbal communication by correlating speech with relevant agents, space and time» [10].

В современном экономическом дискурсе следует отметить особую роль категориального признака «интенсивность»:

*динамика роста просроченной задолженности;
темпы роста инфляции;
замедление глобального роста;
опережающий темп роста фондовых рынков;*

*медленное восстановление экономики;
пошаговая девальвация;
плавная девальвация*

Время как бы становится объектом манипулирования каузатора, которым в данном случае выступает правительство, финансовые власти. И. Шувалов говорит, к примеру, что граждане, желающие конвертировать рублевые сбережения в долларовые, получили время и возможность сделать это. Восприятие времени, как ограниченного ресурса и объекта манипулирования, ярко проявляется в этом дискурсе. Временем в экономическом дискурсе можно управлять. Время становится контролируемым объектом.

Банкам разрешили не расти в кризис. Им добавили время на увеличение капитала.

Банк России готов продлить на год срок, отведенный мелким банкам на увеличение капитала [11].

Метафорическое осмысление экономики в медицинских терминах характерно как для русскоязычных, так и для англоязычных СМИ. Восприятие экономики как «пациента» или «тяжелобольного человека», по-видимому, позволяет наиболее ярко отобразить серьезность ситуации как в финансовой сфере, так и в экономике в целом.

Dealers are worried about cross –infection between ailing banks and a sick economy.

Dodgy loans and assets continue to hinder a return to banking health.

Любой материальный объект мыслится нами как имеющий свое пространственное поле, в пределах которого проявляется действие этого объекта [12], однако описание пространственного поля действия в английском и русском языках может быть различным: в английском языке указание пространственного поля присутствует значительно чаще, чем в русском.

Представляется интересным выстроить модель действий каузатора (государства) в пространственном поле экономического кризиса. Роль каузатора заключается в иницировании мер по спасению экономики, предотвращению ее краха. Еще одна важная роль каузатора заключается в иницировании мер по возрождению, реформированию экономики, а также в установлении жесткого контроля над функционированием системы. Результатом действий каузатора должна стать идеально работающая экономическая модель.

Признаки, представляющие оппозицию «вперед – назад» важны с точки зрения осмысления пространства. Так, в английском языке широко используется трактовка **событий как пространства**. О.Н. Селиверстова и А.Д. Швейцер отмечают, что интерпретация событий как пространства допускается и в английском, и в русском языках, но в английском эта возможность, видимо, представлена шире [13].

Состояние экономического спада, к примеру, характеризуется с помощью таких выражений как: **economy is shrinking**, **economy has contracted** (экономика сужается, экономика сжалась), **economy is facing turbulent times** (экономика испытывает трудные времена). Причем в экономическом дискурсе сужение ассоциируется с падением. То есть у событий, в рамках сужающегося пространства, прослеживается направленный вниз концептуальный вектор.

**Demand for houses has fallen
Consumer confidence is low
Business confidence is low
Profits have collapsed
Drop in sales has been reported**

«Сжатие» пространства в экономическом дискурсе также ассоциируется с страданием людей, испытывающих финансовые сложности:

feel the pinch, feel the squeeze, feel the pain –испытывать финансовые сложности

Таким образом, анализ семантики глаголов «стимулирования» показывает, что сема «интенсивность» в них имеет важное значение. Для некоторых глаголов «стимулирования» характерна ориентированность не на действие как таковое, а на результат действия. К примеру, для финансовых властей важным является конечная конфигурация, форма экономической системы (*shape of the economy*), и поэтому они принимают меры по оздоровлению экономики (*to rejuvenate economy, to reinvigorate production*). Разновидностью акционально – паритивного фрейма в английском языке служит акционально-результативный фрейм, представляющий действие в виде результата, как бы получаемого при выполнении действия.

Стоит отметить, что «лицо, место и время совершения активности предстают важнейшими объективно необходимыми координатами, относительно которых строится взаимодействие» [14].

Пространство в бизнесе воспринимается как вождельный объект, так как увеличение количества клиентов компании приводит к увеличению прибыли. Отсюда желание компаний завоевать долю на рынке (*to win market share*), одержать победу над конкурентом (*to gain competitive advantage*). Расширение деловой активности в экономическом дискурсе зачастую метафорически осмысливается как движение компании вверх.

Так, в экономическом дискурсе английского языка широко используется трактовка событий как пространства. В английском языке указание пространственного поля присутствует значительно чаще, чем в русском. Метафорическое осмысление экономики в медицинских терминах характерно как для русскоязычных, так и для англоязычных СМИ.

Время в экономическом дискурсе является объектом манипулирования каузатора, которым в данном случае выступает правительство, финансовые власти. Восприятие времени, как ограниченного ресурса и объекта манипулирования, ярко проявляется в этом дискурсе. Временем в экономическом дискурсе можно управлять. Время становится контролируемым объектом. В современном экономическом дискурсе следует отметить особую роль категориального признака «интенсивность».

Регулятивная зона концепта, согласно И.А. Стернину, объединяет признаки, предписывающие, что надо, а что не надо делать в сфере «покрываемой концептом» [15]. Представляется интересным выстроить модель действий каузатора (государства) в рамках фрейма-сценария: «экономика в период финансового кризиса». Роль государства заключается в иницировании мер по спасению системы в состоянии кризиса, предотвращении ее разрушения или краха. Еще одна важная роль каузатора заключается в иницировании мер по возрождению, реформированию системы, а также в установлении жесткого контроля над функционированием системы, т. е. действия каузатора заключаются в последовательном осуществлении программы, состоящей из трех этапов, которые метафорически можно описать как спасение, возрождение и мониторинг. Результатом деятельности каузатора должна стать идеально работающая экономическая модель. Модальная рамка в этой системе накладывается на концептуальную часть поля, связанную с контролем и регулированием. Эффективность антикризисных мер можно оценить лишь в определенной степени. К тому же каузатору приходится иметь дело с сильно деформированной системой, вектор развития которой подчиняется деструктивной логике. Кризис, подобно раковому заболеванию, поражает все новые участки экономики, проникая из финансовой сферы в реальный сектор. Анализ материала англоязычных СМИ позволил нам выделить семантическое пространственное поле, которое подвергается воздействию кризиса. Как показывает лексика, рассматриваемое поле сужается. С другой стороны можно выделить семантическое поле противостояния кризису. В этом поле наблюдается рост.

Поле противостояния

to **buck** the trend, economic **stimulus**, to **beat** the credit crunch, to **boost** the housing market, to **weather** economic storms

Поле сужения

feel the **squeeze**, feel the **pinch**, credit **crunch**, to **tighten** lending rules, pay **cuts**, **cuts** in benefits, cash can become **tight**

Возрождение, же предполагает движение системы «вверх», что согласуется с представлением Дж. Лакоффа об ориентационных метафорах [5, с. 24].

Health and life are up; sick and death are down

Здоровье и жизнь ориентированы наверх; болезнь и смерть – вниз

То есть деятельность каузатора предполагает изменение вектора концептуального развития. Перед нами концептуальное поле с фреймами «экономика в состоянии кризиса» («пациент»), «меры по реформированию экономики» («лечение»). Меры по оздоровлению системы осуществляются последовательно в несколько этапов, и в идеале должны привести к экономическому росту, к жестко контролируемой (со стороны государства) модели экономического развития. «Кризисный» вектор направлен вниз. Оказывая давление на экономику кризис «тянет» ее ко дну. Нарушено нормальное функционирование экономики, она сужается

(the economy has shrunk, the economy has contracted, the economy is facing turbulent times)

The economy is **sliding into recession**

The subprime crisis places **downward pressure on economic growth**

Интересным, с нашей точки зрения, является тот факт, что падение в экономической сфере предполагает изменение динамики развития. Появляется «негативная» динамика. (economic slowdown, economy is cooling)

Consumer spending is **slowing down**

«Позитивная» же динамика связана с ростом, развитием экономики. Роль каузатора заключается в том, чтобы дать толчок, стимулировать движение экономики «вверх»

It is necessary to **boost the housing market**

We will be able to **buck the economic trend**

We will **beat the credit crunch**

Our economy is **resilient**

Теперь, с нашей точки зрения, есть смысл обратиться к пространственной лексики выделенного концептуального поля. Концептуальный вектор, который нам хотелось бы рассмотреть, связан с динамикой развития событий в глобальной экономике. «Негативная» динамика представлена как в русскоязычных, так и англоязычных СМИ. Речь идет об обвале ВВП (**Ъ**), сокращении финансового сектора экономики

The financial-services industry is **condemned to suffer a horrible contraction**

...**падение** экономики в России окажется более **глубоким**, чем в США. Мировая торговля **сократиться на 13%**

Движение вниз (кризис еще не достиг дна, глубина падения) вызвано сокращением экономики (economy has shrunk). Когда речь идет об экономическом спаде, глубине рецессии мы неизбежно представляем негативную тенденцию, связанную с **масштабом** экономической деятельности. Сокращения масштабов экономической деятельности, темпа роста производства неизбежно вызывает негативные последствия, экономика движется вниз. Нарастание темпов экономического роста, движение экономики вверх оценивается как позитивная динамика.

Существуют разнообразные стратегии расширения деловой активности компании, и часто выход компании на новые рынки сопряжен с конкурентной борьбой. Расширение сферы влияния компании, проникновение на новые рынки часто осмысливается как «военные» действия по захвату территории, пространства. Компания одерживает победу над конкурентами, отвоевывает долю на рынке. В англоязычных СМИ «военная» терминология часто употребляется для описания стратегий расширения бизнеса (**hostile takeover**), победы в конкурентной борьбе

In 1983, Nike enjoyed dominance of its industry, with a market share of more than 35 percent, having **crushed Adidas**, its original rival (FT, № 5, 2006).

Расширение сферы экономической деятельности означает увеличение сферы влияния, контроля бизнеса. Пространство в бизнесе воспринимается как вожденный объект, так как увеличение количества клиентов приводит к увеличению прибыли компании. Отсюда горячее желание компаний завоевать долю на рынке (to win market share), одержать победу над конкурентом (to gain competitive advantage)

Burger King стремится **отбить рынок** у своего главного конкурента McDonald's.

В бизнесе некоторые стратегии расширения сферы влияния и увеличения прибыльности компании осмысливаются в терминах семейных отношений и родства.

...поддержка **«материнского»** банка позволяет российской «дочке» получать необходимую ликвидность и минимизировать риски

Telenor still wants divorce after Alfa's offer of merger

Making a corporate marriage work

Выстраивание международного бренда, увеличение узнаваемости компании имеет большое значение для привлечения новых клиентов и укрепления лояльности существующих клиентов. Цель деловой активности – «оптимистичные» финансовые результаты. Рекламные компании организуются для «овладения умами» потенциальных потребителей и в конечном итоге увеличения продаж товаров и услуг.

Таким образом, стоит выделить выражения, используемые для актуализации фрейма-сценария «экономика в кризисный период»:

«**стимулирование** экономики»,

«**санирование** банковской системы»,

«кредитная поддержка реального сектора экономики»,

«спасение банков»,

«**реформирование** международных финансовых институтов»,

«**слишком медленное** ужесточение денежно-кредитной политики в 2004-2006 гг.»,

«**плавное** ослабление национальной валюты», «**ужесточение** требований банков к финансовому состоянию граждан»,

«**насытить** рынок краткосрочной ликвидностью»,

«воссоздание **корректно регулируемых рынков**», «восстановление доверия к корректно регулируемым рынкам»,

«создание **жесткой системы надзора** и отчетности – для **стимулирования** более ответственного **поведения** компаний, в том числе **отрегулировать** систему вознаграждений топ-менеджмента компаний».

Важно отметить, что категория «время» переплетается с концептом регулирования. Временем в экономическом дискурсе можно управлять. Время становится контролируемым объектом.

Банком **разрешили не расти** в кризис. Им **добавили время** на увеличение капитала

Банк России **готов продлить на год срок**, отведенный мелким банкам на увеличение капитала

Правительства вынуждены **принимать быстрые и масштабные меры по спасению банковской системы**

По новым правилам просроченная задолженность **растет втрое медленнее**. Банк России **помог** банкам с плохими кредитами

Подобное темпоральное регулирование в данном контексте может рассматриваться как средство противостояния негативной экономической тенденции. В англоязычных СМИ высока частотность употребления выражения "to buck the economic trend", "to weather the storm". В русскоязычных СМИ в последнее время много говорится об «антикризисных» мерах правительства, о мерах по оздоровлению финансовой системы.

В системе ипотечного кредитования огромное значение имеет платежная дисциплина заемщиков, которая в последнее время резко ухудшается. Негативная динамика связана повышением уровня просроченных кредитов. Финансовые власти делают все возможное, чтобы количество подобных заемщиков не увеличивалось, чтобы тенденция замедлилась.

The government does everything to **slow down the trend**
The Royal Bank of Scotland has guaranteed not to repossess the properties for customers who **fall behind on payments** for at least six months

Borrowers are given **breathing space**

В оценочной зоне концепта «время» рассматриваемого поля преобладает лексика с «негативным шлейфом» в англоязычных СМИ (**looming recession**, economy is **slowing down**, **gloomy economic times**, **dark days** of job cuts, **dramatic slowdown**, unemployment is **likely to soar**).

Как видно из примеров, негативная оценка связана с динамикой, с прогнозированием ухудшения ситуации в экономике, а также с оценкой текущего состояния экономики.

В регулятивной же зоне русскоязычных и англоязычных СМИ преобладает темпоральная лексика с доминирующейемой «интенсивность».

Министры договорились о **резком** ужесточении контроля над новыми секторами финансового рынка.

Участники встречи договорились о **быстром** сближении и ужесточении принципов банковского надзора. Если это кризис и надо изменить закон, то надо закон этот **быстро** изменить.

Таким образом, время в рассматриваемом концептуальном поле предстает как объект целенаправленного манипулирования со стороны финансовых властей. Для улучшения ситуации в экономике, реформирования финансовой системы, каузатор (финансовые власти) использует «темпоральные» рычаги (реструктуризация кредитной задолженности, предоставление отсрочки в погашении кредитов). В данном концептуальном поле особое значение приобретает и темпоральная

лексика с доминирующей семей «интенсивность». Это связано как с интенсивным развитием событий неподдающихся контролю (кризис как волна накрыл глобальную экономику), а также с необходимостью принятия определенных мер по спасению экономики:

«неотложные меры по поддержанию банковской ликвидности»

«слишком медленное ужесточение денежно-кредитной политики»

«плавное ослабление национальной валюты»

Бурный рост кредитования привел к «перегреву» экономики.

Экспансия на кредитном рынке привела к негативным последствиям.

Кредитный бум увеличил риски непогашения кредитов и ухудшил кредитные портфели банков.

Однако **инвестиционная пауза**, возникающая в России сейчас, сворачивание инвестиционных программ может дестабилизировать ситуацию в экономике.

Таким образом, если говорить о пространственной лексике рассматриваемого концептуального поля, то важно отметить, что подобная лексика тяготеет к регулятивной зоне, и относится в основном к мерам по спасению экономики. Важно здесь отметить, что концепт «пространство» в данном поле неразрывно связан с концептом «время» (**быстрые и масштабные меры** по спасению банковской системы). Также необходимо, с нашей точки зрения, осознавать, что регулятивные меры направлены на изменение вектора концептуального развития. Пакет антикризисных мер нацелен на то, чтобы предотвратить падение экономики и придать ей импульс развития, направленный вверх. Однако здесь важно отметить, что меры, о которых идет речь зачастую оказываются неэффективными, и способны лишь сгладить или в какой-то степени смягчить падение (to mitigate the adverse effects).

Кризис имеет свой сценарий развития, и повлиять на него оказывается очень сложно.

«Долженствования», как нам представляется, имеет прагматический потенциал.

Библиографический список

1. Talmy L. Force Dynamics in Language and Cognition. *Cognitive Science*. January-March, 1988; Vol. 12; No 1: p. 2.
2. Князева Е.Г. *Структурный мир речевого общения (опыт лингвофилософского анализа)*. Москва: Наука, 1999: 87 – 88.
3. Курбакова С.Н. Вербальное оформление социального взаимодействия. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2013; Т. 2; № 3 (116): 10 – 11.
4. *The Economist*. 2016; March, 17: p. 3.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Москва, УРСС, 2004.
6. *The Economist*. 2013; 9: p. 2.
7. Available at: www.economist.com
8. Available at: www.teamforce.ru
9. Available at: www.entrepreneur.com
10. Kurbakova S.N. Basic mechanism of verbal interaction. *Conference on Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare, Education. International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts. Conference Proceedings*. 2014: 131.
11. *Коммерсант*. 2009; № 18: с. 1.
12. Ли Тоан Тханг. Движение в пространстве и проблема картины мира. *Язык и сознание: парадоксальная рациональность*. Москва, 1993.
13. Селиверстова О.Н., Швейцер А.Д. *Пространственно-экзистенциальные предложения в русском и английском языке (излх соотношение и перевод). Текст и перевод*. Москва: Наука, 1988: 130 – 144.
14. Курбакова С.Н. Базовый механизм речевой интеракции (опыт системно-деятельностного изучения дейксиса в речевой коммуникации). *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2008; 4 (60): 269 – 270.
15. Стернин И.А., З.Д. Попова. *Когнитивная лингвистика*. Москва: Восток – Запад, 2007.

References

1. Talmy L. Force Dynamics in Language and Cognition. *Cognitive Science*. January-March, 1988; Vol. 12; No 1: p. 2.
2. Knyazeva E.G. *Strukturnyj mir rechevogo obscheniya (opyt lingvofilosofskogo analiza)*. Moskva: Nauka, 1999: 87 – 88.
3. Kurbakova S.N. Verbal'noe oformlenie social'nogo vzaimodejstviya. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2013; T. 2; № 3 (116): 10 – 11.
4. *The Economist*. 2016; March, 17: p. 3.
5. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafori, kotorymi my zhivem*. Moskva, URSS, 2004.
6. *The Economist*. 2013; 9: p. 2.
7. Available at: www.economist.com
8. Available at: www.teamforce.ru
9. Available at: www.entrepreneur.com
10. Kurbakova S.N. Basic mechanism of verbal interaction. *Conference on Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare, Education. International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts. Conference Proceedings*. 2014: 131.
11. *Kommersant*. 2009; № 18: s. 1.
12. Li Toan Thang. Dvizhenie v prostranstve i problema kartiny mira. *Yazyk i soznanie: paradoksal'naya racional'nost'*. Moskva, 1993.
13. Seliverstova O.N., Shvejcer A.D. *Prostranstvenno-ekzistencional'nye predlozheniya v russkom i anglijskom yazyke (izl'x sootnoshenie i perevod). Tekst i perevod*. Moskva: Nauka, 1988: 130 – 144.
14. Kurbakova S.N. Bazovij mehanizm rechevoj interakcii (opyt sistemno-deyatelnostnogo izucheniya dejskisa v rechevoj kommunikacii). *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2008; 4 (60): 269 – 270.
15. Sternin I.A., Z.D. Popova. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: Vostok – Zapad, 2007.

Статья поступила в редакцию 01.03.18

УДК 809.461

Gasanova S.Kh., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shihalieva@mail.ru

Santueva E.Z., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: santueva@mail.ru

Shahbanova D.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sapiyat@bk.ru

HISTORIOGRAPHY OF THE CAUCASUS AS A KIND OF LINGUISTIC TERMS. The article is dedicated to formation of linguistic literature of small ethnic groups in the Caucasus. The functional variety of the languages of the small ethnic groups exists in various fields of scientific literature such as statistical works, ethnographic descriptions, scholarly notes, letters, dictionaries and books. In other words, the origin of the philological tradition along with the genre of the text is closely connected with anthropological and ethnographic surveys of ethnic groups in the Caucasus. The texts which are full of correspondents of the language of scientific literature are a storehouse of linguistic terms.

Key words: terminography, linguistic term language of literary translation, text of Bible, interpretation, languages of the Caucasus.

С.Х. Гасанова, канд. филол. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального языкового образования
ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: sh_shihalieva@mail.ru

З.З. Сантмеева, канд. филол. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального языкового образования
ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: santmueva@mail.ru

Д.Н. Шахбанова, канд. филол. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального языкового образования
ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: sapiyat@bk.ru

ИСТОРИОГРАФИЯ КAVKAZA В АСПЕКТЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Данная статья посвящена основам формирования письма на Северном Кавказе. Сегодня не представляется возможным обобщить корреспонденцию писем малых этнических групп Северного Кавказа, поскольку жанрам перевода свойственна многоплановость. Иными словами, филологическая традиция с жанром перевода корреспондентов литературы малых этнических групп, тесно связана с антропологическими и этнографическими исследованиями Кавказа. Тексты, в которых содержатся корреспонденты этнографии Кавказа, представляют кладёз лингвистической терминологии.

Ключевые слова: терминология, лингвистический термин, язык художественного перевода, текст Библии, интерпретация, языки Кавказа.

Введение. Как это ни странно, профиль устного бесписьменного языка с точки зрения художественного перевода только в самое последнее время стал привлекать к себе специальное внимание исследователей. Системный анализ профиля бесписьменного языка как живое разнообразие текстов появляется в изданиях, посвященных исследованию письменной речи [1, с. 177]. Эта функциональная разновидность памятников письменной речи существует в различных текстах – статистические сочинения, этнографические описания, учёные записки, письма, словари, книги; они принадлежат перу известных ученых – И. Гербера (1729), П. Палласа (1787), И. Гюльденштедта (1809), Ю. Клапрота (1814), С. Броневского (1823), Р. Эркерта (1895), А.М. Дирра (1903). Сегодня не представляется возможным обобщить разновидности памятников письменной речи, поскольку их авторы изучали различные жанры текстов [2]. Написать историю памятников письменной речи – значит изучить жанр дискурсивных сообществ. При этом жанры научной литературы распределяются взаимоотношениями устного бесписьменного языка с письменной литературной речью.

Методология и методика исследования. Если признать разновидность текстов бесписьменного языка с жанрами научной литературы, то мы должны признать и наличие памятников фольклора в письменной литературной речи. За недолгое время существования научной литературы на Северном Кавказе произошли важные социальные изменения, повлиявшие на историю изучения языковых фактов в свете современных достижений лингвистики. Иными словами, зарождение филологических традиций в кавказоведении тесно связано с антропологическими и этнографическими исследованиями языков Кавказа. Первая попытка обследования языков Кавказа восходит к исторической эпохе – «Обследование Каспийского моря А. Бековичем-Черкасским по поручению Петра I»; вторая попытка – к эпохе цензурного комитета Императорской академии наук – «Новейшие географические и исторические известия о Кавказе С. Броневского*IV. Область Табасаранская». Третья попытка – к эпохе Екатерины II, по поручению которой немецкий ученый Петр Симон Паллас в 1787 году подготовил «Сравнительные словари всех языков и наречий, собранные десницею Всевысочайшей особы. Отделение первое, содержащее в себе европейские и азиатские языки» [2]. По поручению Екатерины II российский ученый П.К. Услар начал проектировать исследования «бесписьменных» языков Кавказа. П.К. Услар изучил алфавиты «бесписьменных» языков, а затем сравнивал их с алфавитами европейских языков: русским, грузинским, армянским, арабским, латинским. Вышеуказанные формы письменной культуры обосновывают форму существования полиграфического ресурса на латинской графике. Термин «бака» как «латинская графика» закрепился за письменной традицией тюркских и кавказских языков («бака» в переводе с арабского означает «нужный»). Наиболее подходящим для исследуемых языков П.К. Услар считал алфавит грузинского языка [3].

Результаты исследования и их обсуждение. Величайшим достижением исследователей современных кавказских языков Г.А. Климова, А.Е. Кибрика, М.Е. Алексеева является, прежде всего, история изучения терминов с ресурсом транскрипции Международной Фонетической Ассоциации. Первоначальный корпус на «бака» появился в жанре молитвы «Отче наш» на аварском языке в 1870 г.¹; первоначальный удинский корпус как памятник устной литературной традиции – 1880 г.; первоначальный кумыкский корпус – 1888 г. Соответственно, история корпусов молитвы «Отче наш» как история лингвистических терминов слиты воедино [4]. История устной литературной традиции аварского языка, впервые вводит в научный оборот описание лексики XIX века². По вышеуказанному лингвистическому описанию читатель может получить представление о лексике аварской литературы. Эта стилизованная лексика дифференцирует отличную разновидность художественного перевода. Ресурсу же лингвистической литературы как форме художественного перевода свойственна многоплановость. В частности, в литературе «нового времени» различаются не только разновидности Библии и Корана, но и формы средневековой литературы – Хайяма, Хагани, Саади, Низами, Навои. Последнее замечание важно для научной словесности, поскольку литературы народов Северного Кавказа уже перешли от текстов средневековой формы к формам литературы нового времени³. Тексты языков малых этнических групп, в которых содержатся корреспонденты художественной литературы Северного Кавказа, представляют кладёз лингвистической терминологии. Когда речь идёт о том, в каком соотношении находятся язык малых этнических групп и искусство художественного перевода, то ответ на этот вопрос находится в прямой зависимости от языка оригинала. Охватывая самые разнообразные сферы художественного перевода, термины лингвистической литературы служат, прежде всего, для номинации фольклора малых этнических групп [4]. В этом смысле концепция перевода определяет аудиторию с источником изучения корреспондентов языка фольклора малых этнических групп художественного перевода. Для народов Дагестана, у которых «вторым» родным языком стал русский, подобного рода корреспонденция художественного перевода поступает из языка-реципиента.

Заключение. Данная языковедческая работа представляет собою первую попытку охватить историю культурологической и библиографической литературы с целью изучения корреспондентов художественного перевода [5]. Предлагаемая статья в контексте корреспондентов художественного перевода должна стать мерилом изучения терминов межнационального общения. Подобное взаимодействие исторически обусловленных факторов на Северном Кавказе соответствует форме русского перевода, стабилизирующего специфику межнационального общения.

¹ 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.

² Сирил Грэхем. Аварский язык с англо-аварским словарем / перевод и комментарии Б.М. Атаева. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН; АЛЕФ, 2014. 160 с.

³ Комри Б., Халилов М. Словарь языков и диалектов народов Северного Кавказа. Лейпциг-Махачкала, 2010. 893 с.

Библиографический список

1. Баранов А. *Дескрипторная теория метафоры*. Москва: «Языки славянских культур», 2014.
2. Гильденштедт И. *Географическое и статистическое описание Грузии и Кавказа из Путешествия г-на академика чрез Россию и по Кавказским горам 1770 – 1773 гг.* Санкт-Петербург: «Императорская Академия наук», 1809.
3. Услар П.К. *О составлении азбук кавказских языков. Этнография Кавказа. Языкознание. Абхазский язык*. Тифлис: Издательство «Тифпол», 1887.
4. 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.
5. Шихалиева С.Х. Про лингвистические оппозиции национального и литературного языка. *Кавказские языки: генетико-типологические общности и ареальные связи*. Тезисы докладов V Международной научной конференции. Махачкала, 2016: 187 – 188.

References

1. Baranov A. *Deskriptornaya teoriya metafor*. Moskva: «Yazyki slavyanskikh kul'tur», 2014.
2. Gil'denshtedt I. *Geograficheskoe i statisticheskoe opisanie Gruzii i Kavkaza iz Puteshestviya g-na akademika chrez Rossiya i po Kavkazskim goram 1770 – 1773 gg.* Sankt-Peterburg: «Imperatorskaya Akademiya nauk», 1809.
3. Uslar P.K. *O sostavlenii azbuk kavkazskih yazykov. 'Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie. Abkhazskij yazyk*. Tiflis: Izdatel'stvo «Tifpol», 1887.
4. 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.
5. Shihalieva S.H. Pro lingvisticheskie oppozicii nacional'nogo i literaturnogo yazyka. *Kavkazskie yazyki: genetiko-tipologicheskie obschnosti i areal'nye svyazi*. Tezisy dokladov V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Mahachkala, 2016: 187 – 188.

Статья поступила в редакцию 28.02.18

УДК 482: 8.08

Glukhikh N.V., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: glukhikh@cspsu.ru

Kazachuk I.G., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: avis1389@mail.ru

Safarova R.Kh., specialist, Children Development Center (Ozyorsk, Russia), E-mail: reginakinzhas@mail.ru

STEREOSCOPY AND PROMINENCE OF A HEROINE IN A DEPICTIVE TEXT (IN THE CONTEXT OF I.A. BUNIN'S SHORT STORY "CAMARGUE"). The article presents results of a language study in "Camargue", a short story by Ivan Alekseyevich Bunin. The language complexity of the novels is predetermined by the complexity of the writer's artistic world and the poetry of Bunin's late prose. The subject matter of the analysis is creative means of stereoscopy and prominence of the female character in this novel on different language levels: phonetic, word-forming, lexical, grammatical (morphological and syntactical). The phonetic expressivity of Bunin's prose is enhanced through the use of alliteration and assonance. On the lexical level there was determined a group of somatisms that create an opposition "external-internal/body-soul", a group of coloratives taking a special meaning in the character's portrait, animalistic lexis revealing the "naturalness" of images, etc. The principal tropes are epithets, metaphors and similes that take unusual interpretation in the author's texts. To show the attitude towards the heroine of the short novel the author uses units of the word-forming level that is the diminutive-hypocoristic suffixes, morphemes of semantics of a diminished feature, incomplete action, etc. On the grammatical level in the structure of the image there was determined the means of creation of the non-processual characteristics: visual appearance, the outer world (nouns, adjectives, adverbs), and the processual characteristics: behaviour pattern of the characters (verbal forms).

Key words: descriptive portrait, means of language, tropes, epithet, metaphor, euphony, text production function, individual style.

Н.В. Глухих, д-р филол. наук, доц. Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: glukhikh@cspsu.ru

И.Г. Казачук, д-р филол. наук, доц. Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: avis1389@mail.ru

Р.Х. Сафарова, специалист Центра развития ребёнка, г. Озерск, E-mail: reginakinzhas@mail.ru

СТЕРЕОСКОПИЧНОСТЬ И РЕЛЬЕФНОСТЬ ОБРАЗА ГЕРОИНИ В ТЕКСТЕ-ПОРТРЕТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА И.А.БУНИНА «КАМАРГ»)

В статье представлены результаты исследования языка рассказа «Камарг» И.А. Бунина. Сложность языковой стороны произведений предопределена сложностью художественного мира писателя, поэтичностью прозы позднего Бунина. Предметом анализа стали средства создания стереоскопичности и рельефности женского образа в данном рассказе на разных языковых уровнях: фонетическом, словообразовательном, лексическом, грамматическом (морфологическом и синтаксическом). Усиление фонетической выразительности прозы Бунина достигается с помощью аллитераций и ассонансов. На лексическом уровне выделена группа соматизмов, представляющих оппозицию «внешнее-внутреннее / тело-душа», группа колоративов, приобретающих особый смысл в характеристике персонажей, анималистическая лексика, раскрывающая «природность» образов и т. д. Основными тропами являются эпитеты, метафоры, сравнения, которые получают в авторском тексте необычное наполнение. Для передачи авторского отношения к героиням рассказов используются единицы словообразовательного уровня: уменьшительно-ласкательные суффиксы, морфемы с семантикой ослабленного признака, неполноты действия и др. На грамматическом уровне в структуре образов определены средства создания непроцессуальной характеристики: внешний вид, окружающий материальный мир (существительные, прилагательные, наречия); процессуальной характеристики: модели поведения персонажей (глагольные формы).

Ключевые слова: словесный портрет, языковые средства, тропы, эпитет, метафора, звукопись, текстообразующая функция, идиостиль.

И.А. Бунина по праву считают одним из величайших стилистов в отечественной литературе. В его произведениях воплощены такие черты русской литературы, которые сам писатель считал «драгоценнейшими» в ней, – «неуловимая художественная точность и свобода» [1, с. 589], «образная (чувственная)

память», знание народного языка, «изумительная изобразительность, словесная чувственность» [2, с. 51].

В рассказе «Камарг» мы видим героиню глазами рассказчика, вместе с ним восхищаемся ее красотой. Как только она входит в вагон, внимание находящихся там полностью переключается

чается на нее. Автор описывает все, что ее окружает (где она села на поезд, как она прошла по вагону, куда села, что при этом делала и как отреагировали другие пассажиры на ее появление), мы можем разглядеть камаргианку детально, с головы до ног, от волос до ступни. Для Бунина важно запечатлеть ее извивающееся «цыганско-испанское» тело, каждую черту ее «тонкого», «смугло-темного», «древне-дикого» лица, «озаряемого блеском зубов». И каждая черта неповторима, важна, великолепна.

Детально прорисовывая образ героини, И. Бунин включает в речь, а точнее во внутренний монолог рассказчика, соматическую лексику. Он описывает каждую часть ее тела, для него важен и цвет этих частей. Как отмечает О.В. Старых: «Термин соматический используется в биологии и медицине в значении «связанный с телом человека, телесный» и противопоставляется понятию «психический» [3, с. 80]. Но в языке все иначе: «Там, где речь идет о движении души, мы особенно часто обращаемся к функциям тела и таким образом концептуализируем эмоции» [2, с. 100]. По мнению О.В. Старых, «к соматизмам можно отнести и такое слово, как душа, так как оно часто является синонимом к единице сердце, а слово сердце в церковнославянском языке в значении «душа человеческая» используется чаще, чем в своем прямом значении» [3, с. 84]. Таким образом, в типологии соматизмов выделяется оппозиция «внешнее/внутреннее»: части тела и душа. В исследуемом рассказе «Камарг» представлены оба варианта соматизмов: описание частей тела героини (и в этом случае она представляет собой объект описания) и душа рассказчика, а точнее, что он испытывает, видя камаргианку (рассказчик выступает и субъектом, так как он испытывает чувства, и объектом (чувства рождаются при виде камаргианки). О субъектно-объектной стороне человека не только в языке, но и в мире писала и Е.А. Беличенко: «При помощи языка, слова человек не только отражает процесс реального мира и мира субъективной оценки, эмоций и чувств, но и сам выступает одним из звеньев этого мира» [4, с. 32].

В совокупности, если соединить все описанное в единую картину, получается очень необычный для нас образ, так как внешне героиня не похожа людей, которые окружают нас в повседневной жизни. Ее красота дика, неповторима, но в этом вся ее прелесть. Целью И. Бунина и было описать такую необычную красоту, присущую жительнице юга Франции (рассказ был написан им в эмиграции, во Франции). Это не Нина М.Ю. Лермонтова, не Татьяна Ларина А.С. Пушкина. Камаргианка – простая, небогатая девушка. И это вступает в контраст с ее дикой ослепительной красотой, с яркостью ее личности. Камаргианка из другого мира, другой культуры, привлекающей своей «непонятностью». Исследователи отмечают в камаргианке сочетание «разных, до противоположности, черт»: цыганско-испанское тело и индусские руки, «сближения образов человека и животного, живого и мертвого, темного и светлого» [5, с. 183].

Свето-цветовые характеристики – отличительная черта творчества И.А. Бунина. Л.А. Смирнова так объясняет тягу И. Бунина к цветописю: «Еще в раннем детстве мальчик пережил «помешательство»: на мечте стать художником, на разглядывании неба, земли, освещения» [6, с. 9]. В статье «Функции цветообразов в портретах персонажей» Т.Ю. Зимина-Дырда анализирует приемы цветописия в творчестве И. Бунина. По мнению исследователя, цвет во внешности персонажей приобретает особый смысл и постепенно становится «визитной карточкой» И.А. Бунина [7].

Такой «визитной карточкой» становится у Бунина черный цвет. Среди вещей такого цвета на героине рассказа надеты черная юбка и черный чувак. В художественном мире И. Бунина черный не есть символ смерти, зла и других негативных понятий. Героини Бунина, как правило, смуглые черноглазые и черноволосые женщины, часто наделены восточной красотой, шармом, сильным характером и некоторым упрямством. Черный цвет для писателя – это цвет силы, стойкого характера, необычности и женственности.

Особенно яркими в одежде камаргианки являются ленты – красные и синие. В произведениях Бунина красный цвет, особенно в сочетании с черным, чаще всего указывает на страстность героини, плотское искушение. В страсти нашей героине не откажет никто, а плотское искушение она, возможно, вызывает у рассказчика (все же он мужчина) и, конечно, «измученного красотой» камаргианки провансальца, который «проводил ее глазами» в сторону выхода.

Синий или голубой цвет используется Буниным как при описании одежды («выцветший голубой платок»), так и при описании частей тела героини (сизые губы, синеватый пушок на верхней

губе). Это цвет неба и моря, символ высоты и глубины. К этому прибавляется и значение свободы. В романтизме образы моря и неба часто ассоциировались со свободой. Наша героиня как раз свободолюбивая птица высокого полета.

Из украшений на ней всего лишь серебряные серьги. Серебряный цвет близок серому. Серый в конце XIX – начале XX века считался самым практичным и самым спокойным в интерьере. Возможно, Бунин использовал этот цвет для передачи простоты своей героини в плане взглядов на жизнь и внешнего вида. Такая вещь, как серебряные серьги, не стоит больших денег, тем более без каких-либо драгоценных камней. Этим подчеркивается желание автора изобразить красоту даже в простых вещах.

Для описания частей тела И. Бунин выбрал неяркие цвета: белый, сизый (цвет между серым и синим), синий, золотой, коричневый и смольный. Принято считать, что белый – цвет чистоты и непорочности. Невозможно точно соотнести эти признаки с нашей героиней. Ей, скорее, подходит следующее значение: белый цвет как символ неизвестности, красоты и свободы. Герои сказок стремятся увидеть белый свет, то есть неизвестный им мир. Белый свет – это вся Вселенная. В народной традиции это воплощение миропорядка, красоты, справедливости, свободы. Все это абсолютно подходит камаргианке.

В героине есть близость к природе: весь ее образ натуральный, природный, «древне-дикий», «первобытный». Это тоже одна из черт, отличающих ее от остальных. Отсюда в ее описании цвета коричневый, смольный, желтый. Камаргианка словно солнце светится своей красотой, под властью которой оказывается рассказчик и попутчики героини.

Говоря о И. Бунине как о прозаике, мы не можем не учитывать поэтичность его натуры, которая проявлялась не только в его стихотворениях, но и в прозе. Одной из черт поэтичности является стереоскопичность. В рассказе «Камарг» мы не только видим героиню, но и слышим ее. В строке «*стала шелушить и грызть жареные фисташки*» – повторяющиеся согласные [ж], [ш] и [с] помогают «услышать» звуки, которые идут от героини.

Можно отметить, что в рассказе камаргианка ассоциируется со змеей и обезьяной. С первым образом ее сближает, во-первых, неслучайно использованное Буниным при ее описании деэпричастие «*извиваясь*», во-вторых, аллитерация: повторяющиеся звуки [ш], [ж], [с] и [з] рожают ассоциацию со змеей, с ее шипением («*вошла*», «*прошла*»), «*извиваясь всем своим цыганско-испанским телом, села у окна на одноместную скамью*», и локоны у нее «*вьющиеся*» – снова сравнение с извивающейся змеей), в-третьих, фривольное, свободное, вальяжное поведение героини, которая не обращает ни на кого внимания, напоминает медленно ползущую змею. Поза, в которую она садится: «*она прикрыла глаза, положила нога на ногу и откинулась к спинке скамьи*», – доказывает ее превосходство над остальными в глазах рассказчика, она как будто никого не замечает. Со вторым образом, образом обезьяны, героиню сближают строчки: «*Руки, сухие, индусские, с мумийными пальцами и более светлыми ногтями, все шелушили и шелушили фисташки с обезьяней быстротой и ловкостью*». Таким образом, о камаргианке складывается впечатление как о самоуверенной, свободолюбивой, вальяжной, но в то же время ловкой, подвижной девушке.

Исследователи творчества И. Бунина, прежде всего А.А. Саакянц, отмечают, что в некоторых рассказах этого писателя действия нет вообще, а рассказы «Камарг», «Сто рупий» – «это не что иное, как женские портреты во всей своей первобытной, дикой красоте» [8, с. 40]. Авторская идея часто находит воплощение в образе, точнее портрете героя. Причем портретное изображение человека в рамках художественного произведения может быть передано автором как эксплицитно (иллюстрация внешнего, материального), так и имплицитно (скрыто, через оценку других персонажей, через внутренние мысли самого героя, через его привычки и т. д.). В связи с этим, Л.В. Серикова выделяет три вида портретного представления персонажа: «внутренний человек (черты внутреннего мира героя), медиальный человек (форма взаимоотношения внутреннего и внешнего человека) и внешний человек (материальная (телесная) сторона героя)» [9, с. 5].

Форма текста-портрета позволяет говорить о своеобразной коммуникативной природе данных произведений. На первый взгляд, это монолог-зарисовка с множеством статичных деталей. Однако автор постоянно чувствует сопричастность к диалогу с читателем, кроме того, читатель явно осознает присутствие автора в описываемой ситуации. Это передается так называемыми «метаэпифорами»: в данном случае это авторские оценки и риториче-

ческие фигуры («...лицо, озаряемое блеском зубов, было древне-дику», «К какому роду земных созданий можно было отнести ее?»). Как отмечают исследователи текста, «автор может специально рассчитывать на определенную динамику позиции читателя» [10, с. 73]. Поэтому читатель понимает, почему «очень грустно» стало провансальцу, когда вышла камаргианка. С каким-то сожалением читатель расстается с героиней: – девушка-змея исчезла тихо и изящно, как и появилась.

При анализе словесного портрета традиционно большое внимание уделяется языковым средствам, которые используются для создания ярких образов. Основными стилистическими средствами являются эпитеты, метафоры, сравнения, которые дают наглядное представление о явлении, выраженном в художественной форме.

В рассказе «Камарг» И. Бунин использует метафору, сравнение, эпитеты.

Описывая фигуру девушки, рассказчик сравнивает кострецы (нижняя часть крестца, находится в основании позвоночника) с «*твердыми бугорками*», которые выступают из тела. На первый взгляд кажется, что это придает мужеподобность фигуре героини, но далее идущие слова смягчают ее: «*кострецы выступали твердыми бугорками плавных очертаний*», – и первоначальное впечатление исчезает, остается образ стройной, хорошо сложенной девушки. В описании волос героини И. Бунин использует именную метафору «шелк волос», основанную на переносе по сходству внешнего вида.

Важную роль в создании образа играют эпитеты. Автор рисует нам дику красотку. О диком, природном начале говорит весь ее образ, который выстраивается из отдельных черт. Так, описывая глаза камаргианки, И. Бунин использует необычные эпитеты: *Глаза, долгие, золотисто-карие, полуприкрытые смугло-коричневыми веками, глядели как-то внутрь себя – с тусклой первобытной истомой*. Особенно примечателен эпитет «*первобытная*». Первобытная – далекая, древняя, необычная для современников, и в то же время первобытность несет природное начало, а во взгляде «с первобытной истомой» есть что-то очень глубокое, чувственное, неповторимое, что-то вселенского масштаба.

«Природность» образа раскрывается также в конструкциях, в которых черты характера героини сравниваются с чертами представителей животного мира. Как уже было сказано выше, она сравнивается со змеей и обезьяной: *Руки, сухие, индусские, с мумийными пальцами и более светлыми ногтями, все шелушили и шелушили фисташки с обезьяней быстротой и ловкостью*. Необычен эпитет при описании пальцев – «*мумийные*». Образ мумии отсылает нас снова в древность: во-первых, мумифицирование было характерно для Древнего Египта; во-вторых, мумия – что-то старое, древнее.

Важным приемом, использованным И. Буниным при создании образа, является прием персонализации. Персонализация (лат. persona – «личность, лицо» и facere – «делать») – олицетворение, наделение животного, предметов, явлений природы и отвлеченных понятий человеческими свойствами [11]. В основном в рассказе этот прием используется при описании тела и одежды. Части тела или отдельно лица представлены так подробно и каждая автономно, что создается впечатление об их самостоятельном существовании, что они сами являются субъектами действий героини: «*Руки, сухие, индусские, с мумийными пальцами и более светлыми ногтями, все шелушили и шелушили фисташки...*».

В рассказе «Камарг» И. Бунин для создания образа девушки необычной, завораживающей красоты использует не только лексические, но и грамматические языковые средства.

Нельзя не заметить, что при бедности материальной (судя по ее одежде: «*выцветший голубой платок*», «*тряпичный чукяк*») главную героиню делает богатой ее красота, которая заметна всем (особенно мужчинам). Рассказчик восхищен девушкой, это проявляется в описании героини: детальном, точном, тщательном. Но он не один такой. Переведа взгляд на провансальца, который тоже был объектом притягивающей красоты камаргианки, рассказчик описывает его так: *C'est une camarguaise, – почему-то очень грустно сказал, проводив ее глазами, мой сосед, измученный ее красотой, мощный, как бык, провансалец...*

Семантика наречий «очень грустно» и деепричастный оборот при глаголе «сказал» дают понять, какое сильное душевное волнение вызывает присутствие камаргианки у провансальца, как мысленно он тянется к ней.

Еще одним доказательством его тяжелого душевного состояния, отразившегося даже на внешности, является страдательное причастие «*измученный*». Провансалец (вместе с ним и рассказчик) и, возможно, остальные пассажиры были заморожены красотой героини, как будто находились под ее воздействием.

С «мечтательной наблюдательностью» рассказчик детально описывает внешность камаргианки. Для этого автором активно используются прилагательные и причастия, в составе текста они занимают четвертую часть. В основном это качественные прилагательные, представленные различными группами лексем, обозначающими признаки эмоционального состояния человека, внешние, физические или телесные, качества людей и физические признаки предметов, признаки размера и формы, световые признаки и т. д.

Преобладание качественных прилагательных, связанных с описанием героини, доказывает, что для автора было важно передать красоту героини, он хотел, чтобы читатель понял чувства рассказчика, его отношение к камаргианке. Не менее важным для И. Бунина являются колоративные прилагательные. Он, как художник, рисует яркую словесную картину, которую читатель легко воспринимает и представляет в своем сознании.

Относительные и притяжательные прилагательные в тексте единичны, к тому же и они развивают качественную семантику: «руки ... с мумийными пальцами», «с обезьяней быстротой и ловкостью»

Попытку Бунина показать образ как можно рельефнее доказывают часто используемые им сложные прилагательные («*смугло-темный*», «*древне-дикий*», «*золотисто-карий*», «*смугло-коричневый*»). С их помощью читатель достраивает в воображении образ точнее, ярче (так как в большинстве случаев сложные прилагательные со значением цвета, оттенка) и конкретнее.

Морфемы прилагательных и существительных, глаголов также участвуют в создании женского образа: *синеватый* – суффикс -еват- с семантикой неполноты качества, смягчения и уменьшения его по отношению к тому, что называется мотивирующим словом, *шейка, бугорки* – уменьшительно-ласкательный суффикс -к-. Глагол «*поблескивали*» с приставкой по- со значением неполноты действия придает легкость, игривость поведению камаргианки (не блестя, а поблескивали). С помощью этих морфем автор смог передать (возможно, непреднамеренно) мягкость, утонченность образа девушки и свое трепетное отношение к ней.

Значение слова реализуется в конкретной синтаксической позиции. Позиция предиката для прилагательных и причастий представлена в составных именных сказуемых («*губы были сизы*», «*лицо было древне-дику*», «*платок был завязан*», «*ступня была обута*» и т. п.), что также служит описанию самой героини, частей ее тела, одежды.

Среди причастий, описывающих как саму героиню (точнее ее тело), так и одежду на ней, отмечены действительные и страдательные. Они выступают в качестве именной части составных сказуемых, являются частью обособленных определений или собственно согласованными определениями.

И. Бунин использует уточняющие-пояснительные конструкции: «с тусклой первобытной истомой», «ступня была <...> переплетена разноцветными лентами, – *синими и красными*». Обособленные обстоятельства, выраженные деепричастными оборотами («*извиваясь всем своим цыганско-испанским телом*», «*будто никого не видя*», «*от времени до времени поднимая подол верхней черной юбки и запуская руку в карман нижней, засошенной белой*» и др.), создают визуальность происходящего.

Исследуя данный рассказ, мы, конечно, говорим о непроецессуальном характере повествования (читателю дается статичная картина, в центре которой образ героини), этому посвящен почти весь текст произведения. Рассказчик заморожен красотой, поэтому входит в некий транс при описании камаргианки, когда она недвижима либо совершает повторяющиеся, циклические действия («*Руки, сухие, индусские, с мумийными пальцами и более светлыми ногтями, все шелушили и шелушили фисташки с обезьяней быстротой и ловкостью*») и лишь с началом движения героини «просыпается» и видит ее действия.

Мастер слова, И. Бунин тщательно подбирает слова, наиболее нужные и уместные. Так, например, в описании героини преобладают глаголы несовершенного вида, причем одновидовые: «*синеватый пушок на верхней губе сгущался над углами рта*», «*глаза, долгие, золотисто-карие, полуприкрытые смугло-коричневыми веками, глядели как-то внутрь себя – с тусклой*

первобытной истомой», («...поблескивали вдоль круглой шейки длинные серебряные серьги»). Такие единицы создают статичность повествования.

У камаргианки нет имени. Это сделано автором преднамеренно, чтобы освободить образ героини от возможных ассоциаций, параллелей, ярлыков. Девушка показана здесь и сейчас, без прошлого и будущего. Интересен и тот факт, что писатель лишил свою героиню не только имени, но и речи, несмотря на то что речь является важным средством характеристики персонажа, его

внутреннего состояния. Автор ограничивается описанием внешнего вида и поведения героини – носительницы красоты.

И.А. Бунин, используя языковые средства разных уровней, смог передать необыкновенную красоту героини и «заразить» читателя восхищением ею. После прочтения в памяти остается образ девушки как яркое пятно в серой, скучной, повседневной жизни. Так в творчестве мастера русского слова тема красоты – такой мимолетной и бессмертной, знакомой и таинственной, похожей и разной...

Библиографический список

1. Бунин И.А. *Собрание сочинений*: в 9 т. Под общей редакцией А.С. Мясникова, Б.С. Рюрикова, А.Т. Твардовского. Вступительная статья А.Т. Твардовского. Москва: Художественная литература, 1965: 7 – 49.
2. Николина Н.А. *Филологический анализ текста*: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2003.
3. Старых О.В. *Соматизмы как особый класс слов в лексической системе церковнославянского языка*. Москва: Вестник ПСТГУ, 2011: 80 – 85.
4. Беличенко Е.А. *Функционально-грамматическое варьирование лексем со значением частей тела человека (на примере существительных и глаголов back, hand, head и shoulder)*. Автореферат диссертации ...кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 1999.
5. Подковырин Ю.В. О двухмерности смысла литературного произведения (на материале рассказа и. А. Бунина «Камарг». *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015; Вып. № 4-4 (64): 181 – 184.
6. Смирнова А.А. *Иван Бунин. Жизнь и творчество*. Москва: Просвещение, 1991.
7. Зиминая-Дырда Т.Ю. *Функции цветообразов в портретах персонажей (на примере прозы Бунина)*. Астрахань: Вопросы лингвистики и литературоведения, 2009: 18 – 22.
8. Бунин И.А. *Жизнь Арсеньева*. Сост. и вст. ст. А.А. Саакянц. Москва: Правда, 1989.
9. Серикова Л.В. *Портрет персонажа в прозе В.М. Шукшина: системное лексико-семантическое моделирование*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Бийск, 2004.
10. Земская Ю.Н. *Теория текста*: учеб. пособие. Ю.Н. Земская, И.Ю. Качесова, Л.М. Комиссарова, Н.В. Панченко, А.А. Чувакин. Москва: Флинта, Наука, 2010.
11. Веселовский Д.Н. Из истории эпитета. *Историческая поэтика*. Москва: Высшая школа, 1989: 82 – 84.

References

1. Bunin I.A. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Pod obshej redakciej A.S. Myasnikova, B.S. Ryurikova, A.T. Tvardovskogo. Vstupitel'naya stat'ya A.T. Tvardovskogo. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1965: 7 – 49.
2. Nikolina N.A. *Filologicheskij analiz teksta*: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Moskva: Akademiya, 2003.
3. Staryh O.V. *Somatizmy kak osobyy klass slov v leksicheskoy sisteme cerkovnoslavjanskogo yazyka*. Moskva: Vestnik PSTGU, 2011: 80 – 85.
4. Belichenko E.A. *Funkcional'no-grammaticheskoe var'irovanie leksem so znacheniem chastej tela cheloveka (na primere suschestvitel'nyh i glagolov back, hand, head i shoulder)*. Avtoreferat dissertacii ...kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1999.
5. Podkovyrin Yu.V. O dvuhmernosti smysla literaturnogo proizvedeniya (na materiale rasskaza i. A. Bunina «Kamarg». *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; Vyp. № 4-4 (64): 181 – 184.
6. Smirnova A.A. *Ivan Bunin. Zhizn' i tvorchestvo*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
7. Zimina-Dyrda T.Yu. *Funkcii cvetoobrazov v portretah personazhej (na primere prozy Bunina)*. Astrahan': Voprosy lingvistiki i literaturovedeniya, 2009: 18 – 22.
8. Bunin I.A. *Zhizn' Arsen'eva*. Sost. i vst. st. A.A. Saakyanc. Moskva: Pravda, 1989.
9. Serikova L.V. *Portret personazha v proze V.M. Shukshina: sistemnoe leksiko-semanticheskoe modelirovanie*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Bijsk, 2004.
10. Zemskaya Yu.N. *Teoriya teksta*: ucheb. posobie. Yu.N. Zemskaya, I.Yu. Kachesova, L.M. Komissarova, N.V. Panchenko, A.A. Chuvakin. Moskva: Flinta, Nauka, 2010.
11. Veselovskij D.N. Iz istorii `epiteta. *Istoricheskaya po`etika*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989: 82 – 84.

Статья поступила в редакцию 19.03.18

УДК 655.4

Dzhabrailova M.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Printed Mass-Media, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: emili.ged@mail.ru

Gyulakhmedova E.D., MA student, Department of Printed Mass-Media, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: emili.ged@mail.ru

THE ROLE OF THE PRESS OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN IN FORMATION OF DIALOGUE OF ETHNIC GROUPS. The article studies the role of the press and mass media in the process of formation of cross-cultural dialogue. The conclusion is drawn that newspapers, magazines and all kinds of printing editions form consciousness of all ethnic group, distributing information on cultural values of ethnic group, promote formation of the tolerant attitude towards foreign culture. There is an urgent need in development of tolerant qualities in a person, who lives in multicultural society. A need of a complete study of informational space of mass-media is pointed out, the main purpose of which is a formation of dialogue of ethnic groups, definition of correlation of tolerance or intolerance in the multicultural dialogue. Media, taking up the most topical issues, helps to preserve the peace and territorial integrity of the republic.

Key words: press, media, tolerance, intolerance, Dagestan, cross-cultural dialogue.

М.И. Джабраилова, канд. филол. наук, доц. каф. печатных СМИ, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: emili.ged@mail.ru

Э.Д. Гюлахмедова, магистр 2-го года обучения каф. печатных СМИ, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: emili.ged@mail.ru

РОЛЬ ПРЕССЫ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН В ФОРМИРОВАНИИ ДИАЛОГА ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

Статья посвящена изучению масс-медиа в формировании межкультурного диалога. Выявлено, что газеты, журналы и все виды печатных изданий формируют самосознание целой этнической общности, распространяя информацию об их культурных ценностях, способствуют формированию толерантного отношения к чужой культуре. Появляется острая необходимость

в выработке толерантных качеств у человека, проживающего в поликонфессиональном обществе. Возникает необходимость углубленного изучения информационного пространства масс-медиа, главная цель которого – формирование диалога этнических групп, определение соотношения толерантности или нетерпимости в диалоге культур. СМИ, освещающие самые актуальные вопросы, помогают сохранить мир и территориальную целостность республики.

Ключевые слова: пресса, СМИ, толерантность, интолерантность, Дагестан, межкультурный диалог.

На сегодняшний день в любой сфере деятельности наблюдаются динамичные процессы, которые вносят существенные изменения в развитие экономических, политических и других видов взаимоотношений общества. Это рождает нестабильность, что является причиной появления конфликтов, переходящие в дальнейшем в чрезвычайные ситуации.

Говоря о России как о постоянно меняющемся обществе, следует сказать, что здесь часто встречаются конфликтные ситуации исторического, этноконфессионального, политического, социально-экономического характера [1, с. 29 – 32]. Это связано с тем, что в стране проживают люди разных конфессий, говорящие на разных языках. Конфликтные ситуации возникают из-за различного рода факторов, таких, как:

- разница демографических показателей;
- экологическое состояние;
- уровень развития экономики;
- политические и социокультурные события.

Все вышеперечисленные факторы, так или иначе, выявляют различия в конфессии, национальном менталитете, культуре той или иной этнической группы. Появляется острая необходимость в выработке толерантных качеств у человека, проживающего в поликонфессиональном обществе [2]. Человек, оказываясь в такой ситуации, начинает испытывать тот или иной кризис или так называемый «культурный шок». Вступая в диалог, люди начинают испытывать непонимание тех или иных моральных и нравственных взглядов своего собеседника, в крайних случаях это рождает интолерантность, т. е. непризнание национальной идентичности других культур, агрессивное отношение к «чужому».

В отдельных случаях специалисты утверждают, что причиной такой деструктивности или нетерпимости является предоставление или освещение фактов журналистами в жесткой форме. Именно по вине журналистов появляется и дезинформация текущих событий.

Однако, в XXI веке, в веке высоких информационных и коммуникационных технологий многие специалисты выступают против средств массовой информации, подчеркивая предпочтение СМИ освещать проблему насилия, при этом акцентируя внимание слушателей и читателей на чрезмерной жестокости [3, с. 113]. Получая новую информацию о насилии в такой жестокой форме посредством СМИ, общество не старается бороться с насилием, а, напротив, начинает воспринимать происходящее как обычное явление, в худшем случае начинает восхищаться насилием [4, с. 1 – 2].

Но в то же время пресса, предоставляя информацию о происходящих событиях в современном мире, эффективно влияет на формирование толерантности у той или иной аудитории.

В связи с этим возникает необходимость углубленного изучения информационного пространства масс-медиа, цель которого – формирование диалога этнических групп, определение соотношения толерантности или нетерпимости в диалоге культур [5, с. 107].

Что касается прессы РД, то следует сказать, что в республике насчитывается свыше 400 печатных и электронных СМИ. Так как в республике насчитывается много национальностей, то и пресса по-своему здесь стала уникальной. Периодично издаются около 200 газет и журналов, причем сюда входят не только русскоязычные издания («Новое дело», «Черновик», «Дагестанская правда», «Молодежь Дагестана» и т. д.), но и газеты и журналы на национальных языках Дагестана («Дружба» на аварском языке, «Самур» на лезгинском языке, «Радуга» на даргинском языке, «Утренняя звезда» на кумыкском языке и т. д.).

Кроме печатных изданий, выпускаются еще так называемые еженедельники, отражающие политические события республики, исламские газеты и журналы, свадобные журналы и т.д. Стремительное распространение получили и электронные СМИ (РГВК «Дагестан»). В республике функционируют более 100 коммерческих и муниципальных телерадиокомпаний и сетей кабельного телевидения.

Дагестан, являясь многонациональной республикой, где население говорит на 32 языках, отличается от других регионов страны более сложным переплетением языков. Не случайно арабские географы эпохи Ренессанса называли Дагестан не

«страной гор», а «горой языков». Именно здесь, где живут десятки разных национальностей, масс-медиа, в частности, пресса, должны быть направлены на развитие межкультурного диалога, обеспечивая возможность добывать информацию о других культурах и народах [6].

Большое влияние на процесс обеспечения межкультурного диалога также оказывает и использование ресурсов сети Интернет. С помощью него люди вступают в диалог с представителями другой культуры, обмениваясь своими взглядами и социальным опытом.

Следовательно, можно сказать, что СМИ, в том числе и пресса, на которой мы делаем акцент в нашей статье, являются важным инструментом, обеспечивающим межкультурную коммуникацию.

Что касается истории появления республиканской прессы, то она в Дагестане возникла в 1906 году, динамично развиваясь и по сей день. Именно пресса отражала все события жизни горцев. Анализируя историю Дагестана, следует отметить, что в разные периоды возникали те или иные издания, преследующие политические, культурно-просветительские, экономические цели [6].

Главными темами республиканской прессы, а конкретнее национальной и русскоязычной прессы, были поиски улучшения качества жизни людей, приобщения своих народов к современной цивилизации. Об этом свидетельствуют такие печатные издания, как «Заря Дагестана», «Мусульманская газета», «Дагестан». Просвещение общества в то время стало важным периодом в истории Дагестана. В печатных публикациях главный акцент все больше начали делать на развитии театра, школы, литературы. Большинство статей было посвящено проблеме языка и письменности, главной целью которых было накопление и передача социокультурного наследия из поколения в поколение.

Однако, в рыночных условиях отсутствие государственного финансирования республиканской прессы и СМИ в целом, вынудило журналистов находить свои пути выхода из такого кризиса. Издатели начали включать маркетинговые приемы, изучая глубже интересы своей аудитории. Таким образом, в изданиях начали появляться коммерческие рубрики, содержащие информацию рекламного характера.

Возрастает роль прессы, которая выступает едва ли не главным механизмом воздействия на национальное сознание и развитие [7].

Печатные издания активно принимают участие в процессе межкультурной коммуникации, формируя национально-культурную маркированность того или иного народа, тем самым удовлетворяя потребности этнических групп. Этому свидетельствует появление таких газет, как цахурская «Нур», цезская газета «Дидойские вести», андийская «Андийцы» и др. Главной целью таких изданий является сохранение исторической памяти народа, сохранение традиций народа и родного языка. Ведь неслучайно большинство дагестанских языков (агульский, андийский, бежтинский, ахвахский, багвалинский, ботлихский и др.) занесены в Красную книгу как вымирающие языки. Это и явилось основой для возникновения печатных газет на вышеперечисленных исчезающих языках. По мнению специалистов, печатные издания на национальных языках помогают сохранить как можно больше памятников, которые отражают их национальную специфику, самобытность как уникальное явление в истории языка и развитии этноса [8]. Пресса в Дагестане играет особую роль, способствуя сохранению и развитию родных языков многонациональной или же так называемой мультикультуральной республики. Проживая бок о бок с многочисленными национальностями, жители республики проявляют толерантное отношение к чужой культуре и самобытности. Однако, наблюдаются случаи неприятия «чужого», отдавая предпочтение исключительно своим национальным взглядам и ценностям [9, с. 27]. В таких случаях человек пытается унижить, задеть нравственные ценности представителя другой нации, подчеркивая важность своей нации. Нередко это приводит к конфликтам между представителями разных культур. Во избежание таких случаев проявления интолерантности создаются и выпускаются печатные издания со статьями, направленными на обогащение знаний о каждой культуре, их самобытности.

В настоящее время жители Дагестана стараются максимально сохранить свою национальную самобытность. Любую культуру отражают такие категории, как:

- культурные обычаи, традиции;
- особенности национальной кухни;
- родной язык;
- фольклор;
- национальная одежда и т. д.

Средства масс-медиа, в частности печатные издания, помогают избегать случаев национальных обид или самолюбования.

Таким образом, подводя итоги вышесказанному, можно выделить следующие наиболее важные функции республиканской прессы и СМИ в целом:

- исключение случаев болезненного национального «превосходства», признание менталитета только своей культуры;
- распространение информации о национальной самобытности всех культурных общностей;

- распространение знаний о культурном своеобразии той или иной этнической группы, начиная с прошлых веков по настоящее время;

- формирование толерантного настроения у народов, помогая не допускать случаи искажения тех или иных исторических событий, что могло бы привести к этнофобным нападениям;

- предотвращение абсолютизации национально-маркированных особенностей своей культуры.

Анализируя вышесказанное, можно прийти к выводу о том, что средства масс-медиа, пресса в частности, выполняют огромную роль в современном мире. СМИ, освещающие самые актуальные вопросы, помогают сохранить мир и территориальную целостность республики. Самой приоритетной темой для средств масс-медиа является освещение проблем по борьбе с терроризмом и выработке мер для устранения экстремистской идеологии среди молодежи.

Библиографический список

1. Гаджиева З.К. Использование информационных технологий в процессе изучения английского языка на материале корпусной лингвистики. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2015; № 4: 29 – 32.
2. Гаджихамедов Н. Многоязычный Дагестан: проблемы без перспектив. *Дагестанская правда*. 2002; 17 июля.
3. Гаджиев А.С. *Великий русский язык – средство межнационального общения и приобщения народов Дагестана к достижениям научно-технической революции*. Махачкала. 1981: 113.
4. Шестопал Е.Б. Политическая толерантность. *Толерантность в общественном сознании России*. Москва: Центр общечеловеческих ценностей, 1998.
5. Закон Республики Дагестан «Программа развития национальных отношений в Республике Дагестан на 2008 – 2010 годы». *Материалы по вопросам развития национальных и межнациональных отношений в Республике Дагестан*. Махачкала. 2008: 107.
6. Камалов А.А. *Национальная пресса Дагестана как важный фактор сохранения и развития культур и языков народов республики*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2007.
7. Магидов Ш.Г. *Национально-языковая проблема на Северном Кавказе: история и современность*. Махачкала. 1994.
8. *Этноязыковые процессы в Дагестане* М.М. Шахбанова. Available at: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/06/11/1267347928/shahbanova.pdf>.
9. Магомедханов М.М. *Дагестанцы. Этноязыковые и социокультурные аспекты самосознания*. Москва, 2008.

References

1. Gadzhieva Z.K. Ispol'zovanie informacionnyh tehnologij v processe izucheniya anglijskogo yazyka na materiale korpusnoj lingvistiki. *Izvestiya DGPU. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2015; № 4: 29 – 32.
2. Gadzhiahmedov N. Mnogoyazychnyj Dagestan: problemy bez perspektiv. *Dagestanskaya pravda*. 2002; 17 iyulya.
3. Gadzhiev A.S. *Velikij russkij yazyk – sredstvo mezhnacional'nogo obscheniya i priobscheniya narodov Dagestana k dostizheniyam nauchno-tehnicheskoy revolyucii*. Mahachkala. 1981: 113.
4. Shestopal E.B. Politicheskaya tolerantnost'. *Tolerantnost' v obschestvennom soznanii Rossii*. Moskva: Centr obschechelovecheskih cennostej, 1998.
5. Zakon Respubliki Dagestan "Programma razvitiya nacional'nyh otnoshenij v Respublike Dagestan na 2008 – 2010 gody". *Materialy po voprosam razvitiya nacional'nyh i mezhnacional'nyh otnoshenij v Respublike Dagestan*. Mahachkala. 2008: 107.
6. Kamalov A.A. *Nacional'naya pressa Dagestana kak vazhnyj faktor sohraneniya i razvitiya kul'tur i yazykov narodov respubliki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2007.
7. Magidov Sh.G. *Nacional'no-yazykovaya problema na Severnom Kavkaze: istoriya i sovremennost'*. Mahachkala. 1994.
8. *Etnoyazykovye processy v Dagestane* M.M. Shahbanova. Available at: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/06/11/1267347928/shahbanova.pdf>.
9. Magomedhanov M.M. *Dagestancy. Etnoyazykovye i sociokul'turnye aspekty samosoznaniya*. Moskva, 2008.

Статья отправлена в редакцию 27.02.18

УДК 81

Ilchinskaya E.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Foreign Languages and Intercultural Communications, Gzhel State University (Gzhelsk, Russia), E-mail: ilchinskaya.06@mail.ru

POLYDISCURSIVE MEANING OF GREETING AND GOOD-BYE IN ENGLISH PHATIC COMMUNICATION. The article represents a research of a polydiscursive meaning of speech formulas of a greeting and good-bye in aspect of their polydiscursive character. The analysis is carried out on material of scientific, military, everyday and household and political discourses. The author concludes that the phatic component of a speech act of greetings and goodbyes in different types of discourse has a different intension. The most expressively the phatic function of language is implemented in extra-occupational colloquial discourse that is defined by specific characteristics of the discourse (naturalness, plenteousness of conversational and stylistically substandard vocabulary) and intention of communicators – “communication for communication”. The least expressively the phatic function of language is implemented in scientific and military discourses, that is defined by the communication objectives of speech acts appropriate for these types of discourse – transfer of information of a high cognitive density.

Key words: phatic communication, good-bye, greeting, polydiscursive character.

Е.П. Ильчинская, канд. пед. наук, каф. иностранных языков и речевой коммуникации, Гжельский государственный университет, г. Гжельск, E-mail: ilchinskaya.06@mail.ru

ПОЛИДИСКУРСИВНЫЙ ФОРМАТ ПРИВЕТСТВИЯ И ПРОЩАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ФАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Настоящая статья представляет собой исследование полидискурсивного формата речевых формул приветствия и прощания в аспекте их полидискурсивного характера. Анализ проводится на материале научного, военного, обиходно-бытового и политического дискурсов. Автор делает вывод о том, что фатическая составляющая речевого акта приветствия и прощания

в разных типах дискурса имеет различную насыщенность. Наиболее ярко фатическая функция реализуется в обиходно-бытовом дискурсе, что определяется специфическими чертами самого дискурса (непринужденность, обилие разговорной и стилистически сниженной лексики) и также интенцией коммуникантов – общение ради общения. Менее всего фатическая насыщенность присуща научному и военному дискурсам, что обуславливается коммуникативными задачами речевых актов, функционирующих в данных типах дискурса – трансляция информации высокой когнитивной плотности.

Ключевые слова: фатическая коммуникация, прощание, приветствие, полидискурсивный формат.

Речевые формулы приветствия и прощания относятся к речевому этикету, в рамках которого находит свою актуализацию фатическая функция речевой коммуникации. Говоря о регуляции языкового общения на этапах приветствия и прощания, мы подразумеваем, что используемые речевые клише организуют дискурс, а сами являются дискурсивными единицами, что было доказано В.В. Карнужиной в работе «Дискурсивные особенности клише английского и русского языков» [1]. Этот факт позволяет исследовать речевые формулы приветствия и прощания в полидискурсивном аспекте. Приветствие и прощание относятся к этикетному дискурсу, цель которого – осуществление определенного события, поступка в социальной сфере, предусмотренного этикетными нормами определенного этноса [2, с. 159]. В качестве источника эмпирического материала послужили такие дискурсы, как политические, научный, обиходно-бытовой, военный. Корпус примеров отбирался методом сплошной выборки. Соблюдение ритуалов приветствия/прощания играет важную роль в успешной коммуникации, неупотребление этих форм при коммуникативном акте может привести в соответствующих ситуациях может привести к психическому дискомфорту, к конфликту между собеседниками или к впечатлению слабо развитой коммуникативной компетенции. Эта мысль находит свое подтверждение в определении иллокутивной семантики соответствующих лексических единиц, использующихся на этапе прощания/приветствия. Анализ иллокутивной семантики можно представить следующим образом:

Приветствие:

Адресант (X) и адресат (Y) оказались в условиях, когда они могут установить устный/письменный контакт друг с другом (вступить в разговор/переписку);

X здоровается с Y, тем самым показывает, что не имеет ничего против контакта с Y;

X говорит речевую формулу приветствия, которая уместна в сложившейся ситуации;

X понимает, что если он не произнесет речевую формулу приветствия, то Y может подумать, что X не хочет контакта с ним;

X использует уместную речевую формулу приветствия, чтобы Y понял, что X не против контакта с ним.

Прощание:

X и Y находятся в условиях коммуникативного контакта;

X и Y собираются прервать коммуникативный акт;

X хочет показать, что не имеет ничего против дальнейших контактов с Y / не хочет дальнейших коммуникативных контактов с Y;

X использует подобающую условиям речевую формулу;

X понимает намерение X прервать речевой контакт;

Y использует ответную речевую формулу прощания.

Из приведенной модели видно, что речевые жанры приветствия и прощания характеризуются диалогичностью, ритуальностью и вежливостью.

Отнесение приветствия / прощания к дискурсу вежливости подтверждается тем, что эти этап коммуникативного акта выполняют контактоустанавливающую функцию. Здороваясь, собеседники проявляют взаимное уважение друг к другу, выражают радость от встречи. Прощаясь, коммуниканты выражают удовлетворение от встречи и демонстрируют свое намерение к продолжению дальнейшего общения.

В ходе исследования практического языкового материала были отмечены следующие типы коммуникативных ситуаций, в которых были реализованы формы приветствия и прощания: официально-деловые переговоры, неформальные дружеские встречи, фрагменты интервью, фрагменты диалогического и полилогического общения в ходе конференций и круглых столов, фрагменты спонтанных и заготовленных масс-медиа реалити-шоу, мимолетное общение в общественных местах.

Говоря о политическом дискурсе, необходимо отметить, что ему присуща определенная доля официоза, которая находит свое отражение в речевых формулах приветствия и прощания. Приведем примеры речевых формул приветствия:

- *Good evening. I'm Marta Evarts from NBC News* [3].

- *I'm Chris Wallace of Fox News, and I welcome you to the third and final of the 2016 presidential debates between Secretary of State Hillary Clinton and Donald J. Trump* [4].

- *Good evening from Hofstra University in Hempstead, New York* [5].

Как видно из примеров, речевые формулы приветствия отличаются лаконичностью и нераспространенностью. Большую долю приветственной фразы занимает прецизионная информация, такая как обозначение повода встречи, места действия и пр.

В политическом дискурсе были зафиксированы следующие формулы прощания:

- *My thanks to Hillary Clinton and to Donald Trump and to Hofstra University for hosting us tonight. Good night, everyone.*

- *Now the decision is up to you. Thank you and good night* [6].

При прощании коммуниканты политического дискурса акцентируют внимание на участниках речевого акта и месте действия.

Как видно из примеров, реализация фатической функции языка представлена в политическом дискурсе весьма скудно и носит промежуточный характер. Это объясняет самой специфической дискурса, который отличается обилием коннотативной и когнитивной информации.

Обиходно-бытовой дискурс характеризуется клишированной направленностью и высокой предсказуемостью текста, приведем примеры:

- *Hello, Paul! How are you? I haven't seen you for ages! What have you been doing since I last saw you?*

- *Hey, how was your big date with the Snuffy Tuffkin?* [7].

Были зафиксированы следующие речевые формулы прощания:

- *Bye, John! have a nice day!*

- *Hi, there!*

- *I'll see you in the funny papers* [7].

Как правило, речевая коммуникация начинается с использования приветствия. Приветствие играет важную роль в общении, выполняя несколько прагматических функций. Во-первых, оно используется для установления контакта (или отношений) между собеседниками в начале их взаимодействия, например:

- *Hello, Huckleberry!*

- *Hello yourself, and see how you like it* [7].

Во-вторых, приветствие используется для привлечения внимания. Например:

- *Hello, excuse me. Where's the accounts department here?*

- *First go straight, then turn to the right* [7].

Как видно из данного примера, слово «Hello» не используется инициатором как выражение приветствия, а служит только для привлечения внимания. Собеседник, не обращая внимания на приветствие и не приветствуя в ответ, дает ответ на заданный ему вопрос. Хотя, по правилам этикета на реплики-приветствия обычно следует ответная фраза выражения приветствия.

В английском диалоге также присутствуют такие приветствия, которые могут выражать радость или удивление при встрече. Они представлены в таблице 1:

Таблица 1

Эмотивные функции формул приветствия

Приветствия, выражающие радость или удивление при встрече	
Радость	Удивление
<i>I am happy to welcome you</i>	<i>I didn't expect to see you!</i>
<i>We are glad to see you</i>	<i>What a pleasant surprise!</i>
<i>I'm delighted to see you</i>	<i>Вот так встреча!</i>
<i>Я так рад тебя видеть!</i>	<i>Сколько лет, сколько зим!</i>

- *We are glad to see you again*, – exclaimed the Squire heartily, "you are welcome Mr. Brierly, any friend of Phil's is welcome at our house."

- *It's more like home to me, than any place except my own home*, – cried Philip, as he looked about the cheerful house and went through a general hand-shaking [7].

Исходя из данного примера, можно отметить, что собеседник проявляет радость по отношению к встрече своего оппонента и выражает приветствие первым. Далее идет ответная фраза приветствия «Welcome», которой он только подтверждает свою радость состоявшейся встрече.

Из примеров видно, что обиходно-бытовой дискурс отличается высокой степенью фатичности, которая пронизывает все сообщения, как при приветствии, так и при прощании. По сравнению с политическим дискурсом, доля когнитивной информации очень мала.

Что касается военного дискурса, то были зафиксированы следующие формулы приветствия:

- *Good morning, sir!*

- *Sir, Cadet Jones reports [8].*

Как видно из примеров, при приветствии в военном дискурсе принято обращаться по званию. Сами речевые формулы приветствия характеризуются краткостью и лаконичностью.

Речевые формулы прощания были зафиксированы только в таком формате военного дискурса, как рапорт: – *That's all. Thanks [9].*

Стоит отметить, что приведенная выше фраза носит характер прощания условно, поскольку по своей семантике она означает конец выступления.

В научном дискурсе были зафиксированы следующие примеры речевых формул приветствия:

- *Hi, I'm Sara Henbisch from Nature Publishing Group [10].*

- *It is real pleasure to be here, in the Ohio State University [11].*

Интересно отметить, что в научном дискурсе сочетаются черты речевых формул приветствия политического и обиходно-бытового дискурсов. С одной стороны, используются разговорные приветствия (*hi*), а с другой стороны – когнитивная информация (*Sara Henbisch, Nature Publishing Group*). Такая тенденция может быть объяснена популяризацией научного дискурса, цель которого – донести информацию, характеризующуюся научной ценностью, до широкого пользователя.

Что касается речевых формул прощания, то были отмечены следующие примеры:

- *Thanks a lot, have a nice day.*

- *Thank you for attention! [11]*

Речевые формулы прощания, используемые в научном дискурсе, характеризуются высокой степенью клишированности и являются частью речевого этикета. Ситуация прощания типич-

ная для окончания коммуникативного акта, формулы прощания произносятся в конце разговора и являются сигналом того, что продолжение разговора не уместно. В результате наблюдения за практическим языковым материалом можно сделать вывод, что главную роль при выборе речевых формул прощания играет степень близости коммуникантов и сама ситуация общения. Приведем разновидности формул прощания в англоязычном пространстве.

Таблица 2

Разновидности прощания
в английском языковом пространстве

Формы прощания	Примеры прощания
Общая форма	<i>Good bye!</i>
Пожелания	<i>Have a nice day!</i>
Надежда на дальнейшую встречу	<i>See you later!</i>
Разговорная форма	<i>Buy! Don't take any! Keep in touch! Cherie-buy! So long!</i>

Наиболее употребительными, нейтральными в стилистическом отношении является формула *Good buy* в английском языке. При прощании англичане сравнительно небрежны в отношении собеседника. Самая распространенная форма прощания – это «*Good – bye!*». Она не содержит в себе указания на скорую встречу или пожелание здоровья. Эта фраза бессодержательна и имеет исключительно формальный характер.

Таким образом, корпус примеров позволяет сделать вывод о том, что фатическая составляющая речевого акта приветствия и прощания в разных типах дискурса имеет различную насыщенность. Наиболее ярко фатическая функция реализуется в обиходно-бытовом дискурсе, что определяется специфическими чертами самого дискурса (непринужденность, обилие разговорной и стилистически сниженной лексики) и также интенцией коммуникантов – общение ради общения. Менее всего фатическая насыщенность присуща научному и военному дискурсам, что обуславливается коммуникативными задачами речевых актов, функционирующих в данных типах дискурса – трансляция информации высокой когнитивной плотности.

Библиографический список

1. Карньюшина В. В. Дискурсивные особенности клише английского и русского языков. *Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное изучение языков и культур*: сборник материалов международной научной конференции XXV Дульзовские чтения. Томск, 2008.
2. Почебутова С.В. Речевой жанр приветствия/прощания в речи современного учителя. *Научная мысль Кавказа*. 2012; 2 (70): 158 – 161.
3. *Third and Final 2016 Presidential Debate: Donald Trump vs. Hillary Clinton*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=m9yZV4J5ddE>
4. *First 2016 Presidential Debate: Trump vs. Hillary*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=6Gle-Cut8xc>
5. *The Third US Presidential Debate Trump vs Clinton*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=1FdW75wDxmo>
6. *Military Parade at the Pentagon with Marine Corps Band*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=hY17CjpOp_s
7. *How I Met Your Mother*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=BmN9OfBwOrQ>
8. *Military Report on Ziggurat of Ur*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=Tg2VYX2AWac>
9. *Scientific Reports from Nature Publishing Group*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=Xleg3dpNo-E>
10. *Second Presidential Debate – Donald Trump vs Hillary Clinton – Washington University 10/9/2016*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=OyDSCKYz5sA>
11. *Deception of Alien life MOON AND MARS CONNECTION*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=KTfqYf13m_s

References

1. Karnyushina V. V. Diskursivnye osobennosti klishe anglijskogo i russkogo yazykov. *Sravnitel'no-istoricheskoe, tipologicheskoe i sopostavitel'noe izuchenie yazykov i kul'tur*: sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii XXV Dul'zonovskie chteniya. Tomsk, 2008.
2. Pochebutova S.V. Rechevoj zhanr privetstviya/proschaniya v rechi sovremennogo uchitelya. *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. 2012; 2 (70): 158 – 161.
3. *Third and Final 2016 Presidential Debate: Donald Trump vs. Hillary Clinton*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=m9yZV4J5ddE>
4. *First 2016 Presidential Debate: Trump vs. Hillary*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=6Gle-Cut8xc>
5. *The Third US Presidential Debate Trump vs Clinton*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=1FdW75wDxmo>
6. *Military Parade at the Pentagon with Marine Corps Band*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=hY17CjpOp_s
7. *How I Met Your Mother*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=BmN9OfBwOrQ>
8. *Military Report on Ziggurat of Ur*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=Tg2VYX2AWac>
9. *Scientific Reports from Nature Publishing Group*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=Xleg3dpNo-E>
10. *Second Presidential Debate – Donald Trump vs Hillary Clinton – Washington University 10/9/2016*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=OyDSCKYz5sA>
11. *Deception of Alien life MOON AND MARS CONNECTION*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=KTfqYf13m_s

Статья поступила в редакцию 06.03.18

УДК: 821.134.2

Volkhovskaya A.G., researcher, State A.S. Pushkin Museum; postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: cengobel@yandex.ru

FELIX ROS'S APPROACH TO THE STUDY OF LIFE AND WORKS OF A.S. PUSHKIN. The article is dedicated to the study "Pushkin: the poet-revolutionary" published by Felix Ros, a Spanish writer, in 1946 as part of the collection "Noah's Ark". The author of the article seeks to trace the emergence of Ros's interest in Pushkin, to highlight the features of Ros's study itself, and to consider new angles of the Spanish reader's perception of Pushkin. Ros perceives Pushkin as a poet of the revolution, whose work is inextricably linked with the opposition to the despotism of Alexander I up to 1825. Besides he notes the significant influence of European authors, recognizing the "Eugene Onegin" as the only "Russian" work by Pushkin. All quotations from Ros's text are given in translation from the Spanish language by the author of the article.

Key words: Alexander Pushkin, Felix Ros, Russian literature, Spanish literature, revolution, romanticism.

А.Г. Волховская, науч. сотр. Государственного музея А.С. Пушкина, соискатель каф. истории зарубежной литературы Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: cengobel@yandex.ru

ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО А.С.ПУШКИНА В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ФЕЛИКСА РОСА

Данная статья посвящена исследованию испанского писателя Феликса Роса «Пушкин: поэт-революционер», опубликованному в 1946 г. в составе сборника «Ноев Ковчег». Автор статьи стремится проследить процесс возникновения интереса Ф. Роса к Пушкину, выделить особенности самого исследования, а также рассмотреть новые ракурсы восприятия испанским читателем творчества А.С. Пушкина. Ф. Рос воспринимает Пушкина как поэта революции, чье творчество до 1825 г. неразрывно связано с противостоянием деспотизму Александра I. Кроме того, он отмечает значительное влияние европейских авторов, признавая единственным «русским» произведением Пушкина роман «Евгений Онегин». Все цитаты из текста Ф. Роса приводятся в переводе с испанского языка, который весьма близок к оригиналу.

Ключевые слова: А.С. Пушкин, Феликс Рос, испанская литература, русская литература, революция, романтизм.

В 1946 г. в Барселоне была опубликована книга испанского писателя Феликса Роса «Ноев Ковчег». В нее вошли литературоведческие материалы, среди которых — эссе «Пушкин: поэт-революционер». В этом тексте автор задается вопросами о месте Пушкина в русской и мировой литературе, о его взаимоотношениях с государством и религией, о романтизме и революционности его творчества. Мы, в свою очередь, попробуем ответить на другой вопрос — почему Феликс Рос обращается к фигуре А.С. Пушкина и какие ракурсы восприятия русского поэта он предлагает испанскому читателю?

Феликс Рос Себриан (1912 — 1974) родился в Барселоне в обеспеченной семье, изучал право в университете Барселоны, затем гуманитарные науки в университете Валенсии. Сотрудничал во многих периодических изданиях, таких как газета «La Vanguardia», журналы «Blanco y Negro», «Cruz y Raya» и др. В 1932 г. принимал участие в создании журнала «Azor». В 1934 г. была опубликована его первая книга — поэтический сборник «Verde voz».

В октябре 1935 г. в составе группы испанских и французских журналистов, симпатизирующих советскому режиму, Феликс Рос отправился в СССР. За время своего визита он встретился с Ильей Эренбургом, посетил Ленинград и Москву, побывал в театрах и музеях. Свои впечатления он описал в книге «Un meridional en Rusia» (Южанин в России), которая представляет собой путевой дневник. Книга была опубликована в июле 1936 г., за несколько недель до начала Гражданской войны в Испании. Несмотря на это, весь тираж был раскуплен в кратчайшие сроки.

В 1941 г. Рос основал издательство «Tartesso», которое публиковало классиков мировой литературы XIX-XX вв., таких как Г.К. Честертон, С. Мюзе, Дж. Джойс, Дж. Остин, А. Моруа, И.С. Тургенев, И.А. Гончаров, И.А. Бунин.

В начале 1950-х гг. некоторое время руководил театром Бенавенте в Мадриде. В основном занимался литературным творчеством: сотрудничал в журналах, писал предисловия к изданиям каталонских писателей, занимался редактурой, переводил с немецкого языка (иногда под псевдонимом Kurt von Nörvitch). В 1960-е гг. стал лауреатом нескольких литературных премий.

Вероятно, интерес к Пушкину возник у Роса во время путешествия по СССР. Там он неоднократно слышал это имя, в том числе в качестве топонима: в книге «Un meridional en Rusia» [1] имя Пушкина присутствует только в этом качестве. Учитывая то, с каким вниманием и тщательностью Рос заносил всю информацию о русских художниках, писателях и исторических событиях в свой путевой дневник, он вряд ли забыл поведать своим читателям о знаменитом русском авторе. Странно также было бы предположить, что за все время путешествия ему ни разу не рас-

сказали о человеке, чье имя носит Пушкинская площадь. Видимо, Рос сознательно не говорит о Пушкине в путевом дневнике, планируя написать о нем более подробно. Ему удалось осуществить этот замысел несколько лет спустя.

На тот момент в Испании существовало несколько статей о Пушкине, написанных видными деятелями испанской культуры: статья Эмилио Кастельяра «Русский романтизм» [2], книга Эмилии Пардо Басан «Революция и роман в России» [3], статья Антонио Мачадо «Апокрифическая смесь» [4]. Все они в той или иной степени рассматривают вопрос о принадлежности творчества Пушкина к романтизму. Судя по всему, Рос был знаком с этими текстами, т.к. ссылается, на некоторые из них. Кроме того, он использовал книгу Н.А. Жаринцевой «Русские поэты и поэзия» [5] на английском языке, натолкнувшую его на размышления о революционных настроениях Пушкина и Жуковского. Также в тексте присутствуют многочисленные цитаты из поэтических произведений Пушкина, выполненные очень близко к оригинальному тексту. Можно предположить, что Рос пользовался не только испанскими, но и другими иноязычными версиями пушкинской поэзии.

Статья «Пушкин: поэт-революционер» разделена на несколько смысловых частей. Первая посвящена биографии поэта. С самого начала Рос отмечает, что одним из предков поэта был эфиоп Абрам Ганнибал, и что Пушкин никогда не скрывал и не отрицал своего происхождения. Далее приводятся сведения о годах учебы в Царском Сельском лицее, первой публикации, успехе и неодобрении властей. «Поведение и образ мыслей Пушкина привели к разногласиям с царским режимом. Сам Александр не одобрял этого и пустил по столице слух, что Пушкина высекли в тайной канцелярии. Об этих событиях он скажет позднее в одном из писем: «Я жаждал Сибири, чтобы восстановить свою честь»» [6, с. 96]. Примечательно, что здесь Рос цитирует написанное по-французски неотправленное письмо Пушкина Александру I 1825 г. Приведенная фраза выглядит там следующим образом: «я надеялся на Сибирь или на крепость, как на средство к восстановлению чести» [7, с. 206]. Рос свободно владел французским языком, так что вполне мог ознакомиться с франкоязычной частью эпистолярного наследия поэта.

В биографической части присутствует некоторое количество фактических неточностей, каждая из которых не может значительно повлиять на восприятие, но в целом отражают небрежный подход к формированию образа. Так, например, Пушкин назван Алексеем Сергеевичем, Арина Родионовна — его бабушкой. Кроме того, Пушкину приписывается угрюмость и замкнутость, эпатажное поведение в обществе и склонность к карточным играм, брак с Н.Н. Гончаровой назван фиктивным. Вероятно,

таким способом Рос подбирает факты, чтобы подкрепить свою точку зрения на творчество поэта, предложенную в названии – поэт-революционер.

В чем же проявляется революционный настрой Пушкина? «Пушкин был врагом Государства, то есть человеком, который стремится жить Государством: потому что жить против чего-то означает жить именно этим» [6, с. 101], – пишет Рос. По его мнению, Пушкин был революционным поэтом, но не революционером; он обладал какой-то патологической антипатией к императору, весьма нелестно отзываясь о нём в десятой главе «Евгения Онегина»:

Властитель слабый и лукавый,
Плешивый щеголь, враг труда,
Нечаянно пригретый славой,
Над нами царствовал тогда [6, с. 102; 8, с. 193].

Еще одно стихотворение, которое приводит Рос в подтверждение своей теории – «Noel» 1818 г.:

Царь входит и вещает:
«Узнай, народ российский,
Что знает целый мир:
И прусский и австрийский
Я сшил себе мундир.
О радуйся, народ: я сыт, здоров и тучен;
Меня газетчик прославлял;
Я пил, и ел, и обещал –
И делом не замучен. [6, с. 103; 9, с. 61].

Литературовед Н.Л. Груздева в статье «Пушкин в Испании» отмечает, что в книге Роса Пушкин предстает врагом деспотизма, а главным стержнем его творчества становится связь с декабристским движением [10, с. 147]. После смерти Александра I в 1825 г. и последовавшего за этим восстания декабристов поэтическая «революционность» Пушкина завершается. Фактически, его творческая биография разделяется на два этапа, в соответствии с периодами правления двух императоров. Так, говоря о смерти Пушкина, Рос приводит цитаты из письма В.А. Жуковского, который приписывает поэту следующие предсмертные слова: «Скажи государю, что мне жаль умереть; был бы весь его. Скажи, что я желаю ему долгого, долгого царствования, что я желаю ему счастья в его сыне, что я желаю ему счастья в его России». [6, с. 99, 11, с. 610].

Как и любой испанский исследователь до и после, Рос задается вопросом о принадлежности творчества Пушкина к романтизму, о чем рассуждает в разделе «Русская революция и европейский романтизм». «Случай Пушкина, возможно, уникален и, несомненно, очень важен: в его творчестве слились два ураганных порыва – дух славянской революции и европейский романтизм» [6, с. 111]. Европейский романтизм, согласно Росу, основывается на двух базовых идеях – любви к традиции и любви к либерализму, преодолению границ. Русская революция, начавшаяся в 1670 г., хочет ослепить весь народ и вступает в противоречие с романтическим индивидуализмом. В творчестве Пушкина присутствует и то, и другое: он поддерживает декабристов, но в то же время восклицает «о русский глупый наш народ» [6, с. 112; 8, с. 194]. Такова, считает Рос, концепция обособленного духа Пушкина.

При этом единственное произведение Пушкина, которое Рос считает достойным своего внимания – это «Евгений Онегин», именно там Пушкин начинает открывать Россию. Пересказывая сюжет романа, который на тот момент был неоднократно издан в переводе на испанский, французский, английский и немецкий языки, Рос немного изменяет фабулу, предавая сюжету оттенки драматизма: Онегин – ссыльный преступник, который встречает Татьяну в изгнании. Читатели ожидали от этого произведения социальной сатиры и романтических страстей, но, не найдя там ни того, ни другого, были разочарованы. «"Онегин" начинает жанр "литературы неудачников", который должен питать жизнь славянской литературы до бесконечности» [6, с. 114]. Специалистом этого жанра Рос называет Гончарова, роман которого «Обломов» был опубликован издательством «Tartessos» в 1943 г. [12]. Очевидно, Рос хорошо знал творчество Гончарова, поскольку далее он приводит достаточно неожиданное сравнение: «Страстный персонаж Александра Федоровича Адуева может рассматриваться как карикатура на Пушкина, как и на многих русских того времени» [6, с. 114]. Исполняя несколько схожих фактов биографии – склонность к литературе, наставничество дяди, любовные неудачи – Рос снова подводит читателя к мысли о революционных идеях в творчестве Пушкина: «... вернувшись в Санкт-Петербург он

[Адуев] становится человеком уверенным и практичным, заключает брак с юной девушкой, которая его не любит... <...> Что представляет собой эта моральная бездеятельность, <...> если не революцию, в конце концов?» [6, с. 115]. Необходимо отметить новизну, но в то же время абсолютную безосновательность этого сближения.

Отмечая разносторонность дарования Пушкина, Рос упоминает многие его произведения – он и историк («Историю пугачевского бунта»), и прозаик («Капитанская дочка»), и драматург («Борис Годунов», «Моцарт и Сальери», «Каменный гость»), и, конечно, поэт («Кавказский пленник», «Бахчисарайский фонтан», «Цыгане», «Русалка»).

В разделе «Искусство и государство» Рос рассуждает о том, что, к сожалению, в современном мире существует печальная традиция не воспринимать поэзию в серьез. Но и как писатель Пушкин мало интересует современного испанского читателя: «Какой прекрасный рассказчик Пушкин и как мал интерес к нему сегодня!» [6, с. 107].

Для себя Рос объясняет это следующим образом: во всех произведениях Пушкина, кроме «Евгения Онегина» слишком сильно «европейское» влияние. С детства родным языком Пушкина был французский, в лицее он носил прозвище «француз», в своих произведениях он нередко подражает Вольтеру, Байрону и Шелли. «Само слово "европа" имеет для Пушкина магическое звучание», – пишет Рос [6, с. 115]. В подтверждение своих слов он цитирует несколько стихотворений («Кинжал» 1821 г., «Восстань, о Греция, восстань» 1829 г. и др.), в которых упоминаются исторические события, происходившие в современной Пушкину Европе. «Не раз Пушкин обращается к Испании», [6, с. 116] – отмечает Рос, приводя стихотворение «На Воронцова» 1825 г. о казни Рафаэля Риго и реакции российского двора.

Особого внимания заслуживает комментарий Роса по поводу обращения Пушкина к испанским сюжетам: «С интересом отметим, что в то время пока выдающийся русский поэт ищет для себя испанскую тему, наш Эспронседа – другая значительная фигура взволнованной и волнующей поэзии романтизма <...> – создает одно из своих лучших произведений, воспевая казаков, которых так хорошо знал Пушкин, единомышленник Эспронседы в бунтарских вопросах» [6, с. 118]. Речь идет о стихотворении «Песня казака» [13, с. 109 – 113] испанского поэта Хосе Эспронседы (1808 – 1842).

В конце рассказа о биографии поэта Рос упоминает, что через три дня после смерти Пушкина в Мадриде скончался испанский писатель Мариано Хосе де Ларра (1809 – 1837). Но, в отличие от Мачадо, который сопоставляет этих двух поэтов-современников и находит много общего [4], Рос не развивает это сравнение, а предлагает новое, продолжая поиск в испанской литературе фигуры, эквивалентной Пушкину. В то время как Пушкин открывает романтическую Испанию русскому читателю, Эспронседа рисует испанскому читателю Россию через дикую необузданную мощь казачьего войска, которой зальет кровью всю Европу.

Завершая статью, Рос с сожалением признает, что как бы современный ему испанский читатель не воспринимал Пушкина – как прозаика, поэта байронического толка или певца революции – это лишь однобокий подход, не отражающий всю картину. Для самого Роса Пушкин – поэт-революционер, восставший против деспотизма Александра I и притеснения личности, но поддерживавший Николая I и ожидавший его благословения на смертном одре. Рос старательно выстраивает этот образ, подкрепляя его фактами биографии поэта и цитатами из произведений; акцентирует внимание на свободолюбивой лирике, отмечая все, что не вписывается в эту концепцию. Отмечая несомненный талант Пушкина-писателя и Пушкина-поэта, Рос с сожалением констатирует, что во всем его творчестве «царит» европейский романтизм, в то время как единственное подлинно «русское» произведение роман в стихах «Евгений Онегин» – история ссыльного неудачника, не оправдавшая надежд читателей. Пушкин сочетает в своём творчестве беспокойство о судьбах народа и снобизм образованного аристократа. Его блестящее мастерство может быть оценено лишь немногими. Он открывает русскому читателю Испанию, а Испания так до сих пор и не может открыть для себя Пушкина.

Подобные статьи вдохновляют современных исследователей задуматься о принципах рецепции инокультурного материала, о выборе фактов и их трактовке, отражающей знаки определенной исторической эпохи.

Библиографический список

1. Ros F. *Un meridional en Rusia*. Madrid: Ediciones españolas, 1940.
2. Castelar E. El romanticismo ruso. *La ilustración española y Americana*. Madrid, 1874; № 13. 8 de abril: P. 199 – 200.
3. Pardo Bazán E. *La revolución y la novella en Rusia: Lecturas en el Ateneo de Madrid*. Madrid: M. Tello, 1887.
4. Machado A. Miscelanea apócrifa. Palabras de Juan de Mairena. *Hora de España*. Diciembre 1937, № 12.
5. Jarintzov N.A. *Russian poets and poems: «Classics» and «Moderns»*. Vol. 1: «Classics». Oxford: Blackwell, 1917.
6. Ros F. Medio poeta revolucionario: Pushkin. *El paquebot de Noé*. Barcelona: Editorial Lara, 1946.
7. Пушкин А.С. *Собрание сочинений в 10 томах*. Т. 9. Москва: ГИХЛ, 1962.
8. Пушкин А.С. *Собрание сочинений в 10 томах*. Т. 4. Москва: ГИХЛ, 1960.
9. Пушкин А.С. *Собрание сочинений в 10 томах*. Т. 1. Москва: ГИХЛ, 1959.
10. Груздева Н.Л. Пушкин в Испании. *Новые зарубежные исследования творчества А.С. Пушкина: сборник обзоров*. Москва: ИНИОН АН СССР, 1986.
11. Жуковский В.А. *Собрание сочинений в 4 томах*. Т. 4. М.: ГИХЛ, 1960.
12. Goncharov I.A. *Oblomoff*. Barcelona: Tartessos, 1943.
13. Espronceda J. *Poesías*. Madrid: Imprenta de Yenes, 1840.

References

1. Ros F. *Un meridional en Rusia*. Madrid: Ediciones españolas, 1940.
2. Castelar E. El romanticismo ruso. *La ilustración española y Americana*. Madrid, 1874; № 13. 8 de abril: P. 199 – 200.
3. Pardo Bazán E. *La revolución y la novella en Rusia: Lecturas en el Ateneo de Madrid*. Madrid: M. Tello, 1887.
4. Machado A. Miscelanea apócrifa. Palabras de Juan de Mairena. *Hora de España*. Diciembre 1937, № 12.
5. Jarintzov N.A. *Russian poets and poems: «Classics» and «Moderns»*. Vol. 1: «Classics». Oxford: Blackwell, 1917.
6. Ros F. Medio poeta revolucionario: Pushkin. *El paquebot de Noé*. Barcelona: Editorial Lara, 1946.
7. Pushkin A.S. *Sobranie sochinenij v 10 tomah*. Т. 9. Moskva: GIHL, 1962.
8. Pushkin A.S. *Sobranie sochinenij v 10 tomah*. Т. 4. Moskva: GIHL, 1960.
9. Pushkin A.S. *Sobranie sochinenij v 10 tomah*. Т. 1. Moskva: GIHL, 1959.
10. Gruzdeva N.L. Pushkin v Ispanii. *Novye zarubezhnye issledovaniya tvorчества A.S. Pushkina: sbornik obzorov*. Moskva: INION AN SSSR, 1986.
11. Zhukovskij V.A. *Sobranie sochinenij v 4 tomah*. Т. 4. М.: GIHL, 1960.
12. Goncharov I.A. *Oblomoff*. Barcelona: Tartessos, 1943.
13. Espronceda J. *Poesías*. Madrid: Imprenta de Yenes, 1840.

Статья поступила в редакцию 29.03.18

УДК 821.161.1

Hasanova G.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: uzlipat066@mail.ru

Dzhamalova A.O., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

METAPHORICAL POTENTIAL OF NOUNS-ZOONYMS IN RUSSIAN AND LEZGIN LANGUAGES. The article studies metaphorical potential of Russian and Lezgin word formation on the material of one lexical-semantic group of words. The choice of zoonyms as an object of study is explained by their special influence on the development of figurative meanings in both languages. The authors conclude that the Russian system is derived from the words naming animals is represented by different lexical-grammatical word classes. The most productive models metaphorical word formation are noun-adjective, noun-verb. In Lezgin the affixal word formation is not developed. For this reason, the Russian affixal metaphorical words correspond to stable comparing with Lezgin components *хьтин* и *хьиз* (*хьти* in Achtynsky dialect). The *хьти* component is used in sustained comparisons, indicating features, the *хьиз* component is used in comparisons, denoting action.

Key words: Russian, Lezgin language, metaphorical meaning, zoonyms, metaphorical potential.

Г.А. Гасанова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,

E-mail: uzlipat066@mail.ru

А.О. Джамалова, магистрант 2 курса, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,

E-mail: uzlipat066@mail.ru

МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ-ЗООНИМОВ В РУССКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье исследуется метафорический потенциал русского и лезгинского словообразования на материале одной лексико-семантической группы слов. Выбор зоонимов в качестве объекта исследования объясняется их особой активностью в развитии образных значений в обоих языках. Авторы делают вывод о том, что в русском языке система производных от зоонимов слов представлена разными лексико-грамматическими классами слов. Наиболее продуктивными моделями метафорического словообразования являются существительное – прилагательное, существительное-глагол. В лезгинском языке аффиксальное словообразование не развито. В силу этого русским метафорическим аффиксальным производным в лезгинском языке соответствуют устойчивые сравнения с компонентами *хьтин* и *хьиз* (в ахт. диал. *хьти*). Компонент *хьтин* употребляется в устойчивых сравнениях, обозначающих признаки, а *хьиз* (*хьти*) в сравнениях, обозначающих действие.

Ключевые слова: русский язык, лезгинский язык, метафорическое значение, зоонимы, метафорический потенциал.

Проблема образного потенциала слов в последние годы привлекает пристальное внимание лингвистов. Однако она еще не являлась предметом специального сопоставительного исследования в русском и лезгинском языках. Именно обогащение словаря показывает в полной мере, насколько сложно и многообразно взаимодействие между лексическими и словообразовательными процессами.

По словам З.А. Харитончик, «существенным для сопоставительного исследования словообразования является рассмотрение словообразовательной активности производящих (мотивизирующих) единиц, в ходе которого уточняется роль каждого лексико-грамматического и лексического класса в деривационных процессах, определяется степень их словообразовательной активности» [1, с. 186].

В данной работе исследуется семантическое развитие зооимической лексики с выходом её из лексико-семантического в словообразовательный уровень языка.

Объект исследования – метафорические значения существительных-зоонимов и их производных разных частей речи в русском и лезгинском языках.

Понятие «метафорический потенциал» мы употребляем, прежде всего, по отношению к производным, словообразовательно мотивированным словам. Данное понятие употребляется и по отношению к самим мотивирующим существительным в плане развития ими образных значений.

Таким образом, в данном случае подразумевается степень участия слов одной лексико-семантической группы в актах семантической и словообразовательной метафорической деривации.

Образный потенциал отсубстантивной деривации современного русского языка может быть представлен, по словам Е.В. Огольцевой, посредством последовательного описания «образных пар» (с их типизацией на основе признака сравнения С); «образных гнезд» с распределением составляющих их дериватов по признакам-основаниям [2, с. 12].

«Этот медведь наступил мне на ногу» – когда мы слышим такую фразу, сразу представляем себе неповоротливого, неуклюжего человека. «Опять эта лиса подъезжает ко мне с угрозами» – из данной фразы нам становится ясно, что речь идет о хитром, лживом человеке [3, с. 27].

Общеизвестно, что названия животных часто употребляют в переносных значениях. С помощью зоонимов обозначаются лица по каким-то качествам и свойствам, характерным для того или иного животного. Об этом свидетельствуют и лексикографические источники, фиксирующие метафорические образные значения слов.

Причиной образования зооморфизмов принято считать ассоциативную связь, устанавливающуюся между человеком и животным, в основе которой лежит потребность выражения оценки носителями языка. Данные значения заключают в себе комплекс различных ассоциаций и представлений, обусловленных мировоззрением, культурно-историческими условиями жизни конкретного народа.

Исследование показало, что в лезгинском языке, как и в русском, многие названия животных используются при характеристике тех или иных качеств человека. Ср.: *Гъайван* (скотина) – 1. Крупное сельскохозяйственное млекопитающее животное. 2. перен. Простодушный, недалекий, малообразованный человек. [4, с. 37]. *Аслан* (лев) – «о храбром, сильном человеке». *Яц* (вол, бык) – «о человеке, который любит много спать, бездельничать»; «о толстом человеке, обжоре». *Ам яц хьыз аквазэа* – «Он выглядит как вол». *Жанавур* (волк), *киц* (собака) – «о злом, грубом, жестоком человеке». *Сикл* (писа) – «о хитром, бессовестном человеке».

Лекл (орел) – «о мужчине, который красиво танцует», «о мужчине с гордой красивой походкой».

Систематизация производных зоонимов, производящей основой которых послужили переносные значения, дает возможность представить их следующими лексико-грамматическими классами слов: существительное, прилагательное, наречие, глагол. Например, в русском языке от существительных-наименований животных образуются уменьшительно-ласкательные и другие оценочные наименования. Ср.: *Коza* – 2. Разг. шутол. О резвой, бойкой девочке, девушке. *Козочка* – Уменьш.-ласк. к коза (в 1 и 2 знач.). [5, т. 2, с. 68 – 69]. *Овца* – // В знач. сказ. Перен. О робком, безответном человеке. *Овечка* – уменьш.-ласк. к овца // О кротком человеке. [5, т. 2, с. 583].

Зверь – Разг. О жестоком, свирепом человеке. *Звереныш* – О грубом или жестоком ребёнке [5, т. 1, с. 601 – 602].

Для лезгинского языка такие образования не характерны.

В русском языке наименования животных проявляют высокую активность в образовании прилагательных: *собачья конура*, *тигровый мех*, *лисий мех*, *волчий вой*, *обезьяний крик*. Они часто имеют переносные значения: называют признаки, свойства людей, поскольку сами зоонимы обладают метафорическими значениями. Ср.: *Лиса* – О хитром, лживом человеке. *Лисий* – Хитрый и лживый [5, т. 2, с. 186]. *Змея* – О коварном, хитром, злом человеке. *Змеиный* – 2. перен. Коварный, злобный. [5, т. 1, с. 614]. *Овца* – В знач. сказ. Перен. О робком, безответном человеке. *Овечий* – Такой, как у овцы, кроткий. «Я не зол и не жестокосердечен, у меня сердце овечье. И я, как вам известно, не имею позыва к кровожадности» (Достоевский. Бедные люди)

488

[5, т. 2, с. 582]. *Обезьяна* – 2. Разг. О человеке, который подражает другим, передразнивает других // О том, кто гримасничает, кривляется. *Обезьяний* – Прил. к обезьяна (в 1 и 2 знач.). [5, т. 2, с. 527]. *Медведь* – 2. Разг. о крупном, сильном, но грузном и неуклюжем, неловком человеке. «Сергей подошел к Ирине, она встала и сказала: – Эх, медведь! Руки – как грабли... Еще уронишь (ребенка)» (Бабаевский. Кавалер золотой звезды). *Медвежий* – 2. Напоминающий чем-либо медведя; такой, как у медведя. «От всей его широкой медвежьей фигуры так и всяко силой и молодечеством» (Седых. Даурия) [5, т. 2, с. 242].

Существенной особенностью лезгинского языка является то, что в нём относительных прилагательных гораздо меньше, чем качественных. Это объясняется тем, что «в лезгинском языке аффиксальное производство имен прилагательных давно прекратилось, суффикс образования прилагательных от основ существительных, состоящий из единственного вокала (а, у, и, уь), давно стал непродуктивным и фактически окаменел» [6, с. 13]. Одной из причин подобной диспропорции является также «выполнение функций относительных прилагательных именами существительными в родительном и именительном падежах» (там же с. 24).

Приведённым выше русским метафорическим производным в лезгинском языке соответствуют адъективные устойчивые сравнения, состоящие из имени существительного (в И.п.) и слова *хьтин* «такой, подобный». По структуре своей они напоминают имя прилагательное (причастие). Причем большинство из них допускают замену показателя, т. е. они могут содержать как показатель *хьтин*, так и показатель *хьыз*. Ср.: *Сикл хьтин амалдар инсан* (подобный лисе хитрый человек). *А инсан сикл хьыз амалдар я*. (Тот человек как лиса хитрый).

Сравнения с *хьтин* (*хьыз*) чаще употребляются без признака сравнения. Название предмета, с которым сравнивается, само сообщает, что конкретно имеется в виду. Ср.: *Аслан* (лев) – «храбрый, сильный человек». «- За Ширван лезги асланрин гужунади кьунвайди я». (З.Р. Гъажи Давуд). [4, с. 16]. (Я захватил Ширван упорством лезгинских львов). *Аслан хьтин* (льву подобный) – «храбрый, сильный». *Аслан хьтин инсан* «льву подобный человек». *Къвед* (куропатка) – «о красивой круглолицей девушке». *Къвед хьтин руш* (букв. куропатке подобная девушка) «красивая круглолицая» (в ахт. диал.). *Хеб* (овца) – «о наивном, простодушном человеке». *Хеб хьтин инсан* (овце подобный человек) – «наивный, добродушный человек». «*Ам са дугъри хеб хьтин кас я*» – «Он человек подобный добродушной (наивной, бесхитростной) овце» (пример из устно-разговорной речи) [4, с. 129]. *Клел хьтин аял* (ахт. диал.) (ягненку подобный ребенок) – «добрый спокойный ребенок». *Жанавур* (волк) – «о злом, жестоком человеке».

От данного зоонима образуется существительное *жанавурчи* – «человек, отличающийся хищным характером». «*Хабарсуз папан гъуд япан клане акъур «жанавурчи», кьил-кьилелай алатна, татаб хъана рухунал аватна*» (У. Къемберов. Спелар куърсарай хам) [4, с. 45]. (Жанавурчи), который неожиданно получил кулаком по уху, потерял равновесие и упал на палас). *Жанавур хьтин* (волку подобный) – «злой, жестокий». Ср. также устойчивое сочетание: *жанавурдин вилер* (волчий взгляд) (в ахт. диал.).

Такая же производность характерна для зоонима *сикл* (писа) в лезгинском языке. Ср.: *Сикл* (писа) – «о хитром бессовестном человеке». *Сикл хьтин* (лисе подобный) – «хитрый, бессовестный». *Сикл хьтин инсан* – (лисе подобный человек) – «хитрый, бессовестный». *Сиклец* «хитрец». «- Яда, сиклец, - лагъана Сейфуллагъди, - и хуьре я зун, я вун кландай кас авайди туш.» (С. Муслимов, Цицигънаме). (4, с. 109). (– Эй, хитрец, – сказал Сейфуллах, – в этом селе ни меня, ни тебя не любят). *Сиклрен тум* (лисий хвост) – «хитрец, хитрый человек». «Сеферали сиклрен тум я» (М.М.). [4, с. 109]. (Сеферали – лисий хвост).

Производные слова-метафоры основываются на переносных значениях производящих существительных, сущность которых заключается в переносе на человека внутренних, «духовных» свойств, приписываемых человеком тому или другому животному: свойств ума, характера, поведения и т. д., реже в переносе физических свойств (силы, проворства, неуклюжести).

Такие устойчивые сочетания как *жанавурдин вилер* (волчий взгляд) характерны и для русского языка. Отличие в том, что первый компонент в лезгинских сочетаниях это не относительное и не притяжательное прилагательное, а падежная форма

существительного. Они основываются на внешнем сходстве человека с животным и отличаются наличием эмоционально-оценочного компонента: Ср: *мышинные глазки* – *кыфрен вилер* (букв. мыши глаза) – «о маленьких глазах человека»; *лягушачий рот* – *хыпрен сив* (букв. лягушки рот) – «большой рот»; *лошадиные зубы* – *балкандин сарар* (букв. лошади зубы) – «о больших зубах человека». Данные сочетания отрицательно окрашены; В русском материале встретились и сочетания с положительной оценкой: *орлиные очи*, *лебединая шея*. Некоторые из них одновременно раскрывают и внутренние качества человека. Эти прилагательные в русском языке относятся к разряду относительно-притяжательных и образуются при помощи суффиксов – *ий*– (*-й*) и *-ин*–. Они употребляются преимущественно в языке художественной литературы в качестве метафорических эпитетов для характеристики как внешнего, так и внутреннего мира человека (его глаз, носа, а также губ, рта, зубов, бровей, бороды и т. д.) [7, с. 3].

В русском языке расширение смысловой структуры производных прилагательных происходит и за счет развития ими значительной степени проявления признака [8, с. 9]. Ср.: *Зверь* – 2 перен. О жестоком, свирепом человеке. *Звериный* – 2. жестокий, свирепый. *Зверинные законы капитализма*.

3. Чрезмерно, невероятно сильный. *Звериная тоска*. *Зверский* – 2. жестокий, свирепый, дикий. *Зверский поступок*. 3. Разг. Очень сильный, чрезвычайный. *Зверский аппетит*. *Зверская жара*. [5, т. 1, с. 601 – 602]. *Волк* – Угрюмый, недоброежелательный человек. *Волчий* – 2. Полный злобы и человеконенавистничества; звериный, хищнический. [5, т. 1, с. 207]. Но ср.: *волчий аппетит* – очень сильный аппетит. Значения степени проявления признака, как видно из примеров, являются фразеологически связанными (*зверский аппетит*, *волчий аппетит*, *телячьи нежности* и т. п.), т. е. стремятся быть замкнутыми в узком кругу словосочетаний [9, с. 62; 10, с. 4]. Значение степени в лезгинском языке выражается в устойчивых сравнениях: *Ламра хыз ар ягъун* (букв. кричит как осел) – «очень сильно кричит».

От некоторых русских зоонимов на основе переносных значений образуются и такие метафорические производные прилагательные, как: *бирюковатый*, *быковатый*, *медвежесватый*, *медвежеватый*, *лисоватый*, *обезьяноватый* «подобный бирюку, быку, козлу и т.д.» *Бирюковатый* – Разг. Немного угрюмый, замкнутый; нелюдимый [5, т. 1, с. 91]. *Медвежесватый* – Разг. Неуклюжий и неловкий, напоминающий чем-либо медведя. «*Лука кладет бич, заматывает вожжи и немного неуклюже, с медвежесватой манерой слышит на мостовую*» (Короленко. Наши на Дунае) [5, т. 2, с. 242].

Выявились также сложные прилагательные типа *слонообразный*, *обезьяноподобный*. Ср.: *Слон* – 2. Разг. О высоком, толстом, неуклюжем человеке. *Слонообразный* – Похожий чем-либо на слона. *Слонообразная фигура у кого-либо*. *Слонообразный юноша*. [5, т. 4, с. 143]. *Обезьяноподобный* – Похожий на обезьяну. *Обезьяноподобный человек*. [5, т. 2, с. 527].

В системе современного русского языка сложные прилагательные встречаются не часто, что свидетельствует о смысловой четкости большинства зоонимов.

Следующий лексико-грамматический класс слов, представляющий зоонимическую лексику в словообразовательном аспекте является наречие.

Это группа наречий, производящая основа которых имена существительные, где суффиксы омонимичны падежным флексиям мотивирующих слов: *Сокол* – 2. в знач. нар. *соколом* – народно – поэт. и устар. Быстро. «*Летело время соколом*» (Некрасов). //Гордо, смело. «*Смотрит соколом, грядет колесом*» (Куприн. Ночная смена). *Смотреть соколом* – иметь бравый, смелый вид. [5, т. 4, с. 187]. *Змея* – 3. в знач. нареч. *змеёй*. Образую извилины, кольца, зигзаги. «*Солнце блестело только вверху на дороге, которая змеёй бежала по скату снизу вверх*» (Чехов. В овраге) [5, т. 1, с. 615].

Вторую группу составляют производные от прилагательных: *петушиный* – по-петушиному, *лисий* – по-лисий, *волчий* – по-волчий и др.

В лингвистике вопрос о производящих подобных наречий относится к числу спорных. С одной стороны, считают, что эти наречия в своём значении опираются не на притяжательное значение прилагательного, не на значение типической свойственности, а на само существительное. С другой стороны, утверждается связь образования наречий типа *по-заячьи* с наличием у прилагательного качественного значения, например, у *заячий* значения «робкий» [11, с. 143 – 144].

В лезгинском языке подобные образования не обнаружены. Наличие у зоонимов переносных значений играет важную роль и в словообразовании глаголов.

От основ имен существительных глаголы в русском языке производятся преимущественно суффиксальным способом. При этом образуются глаголы, обозначающие «действия, различным образом связанные с тем, что названо производящей основой». Основная масса распространенных в общелитературном языке глаголов образована от их переносных значений. Степень употребительности и стилистическая окраска производных глаголов неодинакова: слова типа *попугайничать*, *ишачить* – широко распространены в языке, глаголы *собачить*, *газельить* индивидуальны. Как и прилагательные, данные глаголы служат для обозначения внешних действий лица, для раскрытия внутренних качеств человека, его поведения, черт характера. Ср.: *лиса* – *лисчить*.

Метафорические производные глаголы образуются с помощью следующих суффиксов: *-и (ть)-*; *-и(ть)-ся*. *Ворона* – 2. Разг. О рассеянном, невнимательном человеке. *Воронить* – Прост. Быть рассеянным, невнимательным, нерасторопным. [5, т. 1, с. 212]. *Проворонить* – Прост. По невнимательности, недогадливости, рассеянности и т.п. упустить, не использовать что-л., прозевать. «(Войничий:) Я ночи не сплю с досады, от злости, что так глупо проворонил время, когда мог бы иметь все, в чем отказывает мне теперь моя старость!» (Чехов. Дядя Ваня). [5, т. 3, с. 473]. *Лиса* 2. О хитром, лживом человеке. *Лисить* – Прост. Хитро льстить, угождать. «(Купец) начал лисить перед всеми людьми Герценовскую кружку» (Лесков. Загадочный человек). [5, т. 2, с. 186]. *Петух* – 2. Разг. О задиристом, запальчивом человеке, забияке. *Петушиться* – Разг. Вести себя задиристом, запальчиво, как петух (во 2 знач.). «Мы опять принялись болтать. Чертопанов понемногу смягчился совершенно, перестал петушиться и фыркает» (Тургенев). [5, т. 3, с. 116]. Ср. также: *Вспетушиться* – Прост. Внезапно прийти в задор, в раздражение. [5, т. 1, с. 233]. *Попетушиться* – Разг. Петушиться некоторое время. [5, т. 3, с. 294]. *Запетушиться* – Разг. Начать петушиться. [5, т. 1, с. 555].

Ср. в лезгинском языке: *Клек* (петух) – «о человеке, который любит командовать, быть первым во всем, главенствовать» – *клевал авун* (букв. петушество делать) – «командовать». «*Заз клевал ийимир*» (Не надо командовать мной) – пример из устно-разговорной речи. В лезгинском языке глаголы не образуются суффиксальным способом. Наиболее распространенные способы образования глаголов здесь – префиксальный способ и сложение. Сложные глаголы образуются при сочетании именных или глагольных основ с вспомогательными глаголами *авун* «делать» и *хъун* «становиться, быть, произойти»: *клевал авун* «работать» [12, с. 162].

Модель существительное-глагол в метафорическом словообразовании для лезгинского языка не характерна. Это компенсируется многочисленными устойчивыми сравнениями с показателем *хыз*, характеризующими действие. По структуре они напоминают наречие. По словам Н.Б. Эседулаевой, данный показатель «более всего связанный с глагольными оборотами, употребляется во всех стилях литературного языка, во всех жанрах фольклора и художественной литературы и особенно в народной повседневной устно-разговорной речи» [13, с. 29]. Его использование и употребительность значительно выше и интенсивнее, чем у показателя *хьтин*. В ахтыномском диалекте вместо сравнительной частицы *хыз* употребляется *хьти*. Обратимся к примерам: *Клек хыз чиниз хкадарзава* (букв.: как петух прыгает в лицо драться); *Кицл хыз дили* – «бешеный как собака». *Кицли хыз къув язва* – «вояет как собака». *Кицли хыз клевахзава* – «работает как собака».

Таким образом, в русском языке система производных от зоонимов слов представлена разными лексико-грамматическими классами слов. Наиболее продуктивными моделями метафорического словообразования являются существительное – прилагательное, существительное-глагол. Метафорические производные при этом образуются при помощи разнообразных суффиксов, суффиксоидов и префиксов (прилагательные); суффиксов и префиксов (глаголы). В лезгинском языке аффиксальное словообразование не развито. В силу этого русским метафорическим аффиксальным производным в лезгинском языке соответствуют устойчивые сравнения с компонентами *хьтин* и *хыз* (в ахт. диал. *хьти*). Причем компонент *хьтин* употребляется в устойчивых сравнениях, обозначающих признаки, а *хыз* (*хьти*) в сравнениях, обозначающих действие.

Библиографический список

1. Харитончик З.А. *Очерки о языке*. Минск, 2004.
2. Огольцева Е.В. *Образный потенциал словообразовательной системы современного русского языка. Автореферат диссертации... кандидата филологических наук*. Москва, 2007.
3. Шмелев Д.Н. О переносных значениях слов. *Русская речь*. 1978; 3.
4. Гюльмагомедов А.Г., Гюльмагомедов Г.А. *Лезгинско-русский объяснительный словарь эмотивов*. Махачкала, 2010.
5. *Словарь русского языка*: в 4 т. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва, 1985 – 1988.
6. Гайдаров Р.И. *Система имени прилагательного в лезгинском языке*. Москва, 2000.
7. Горина О.В. Метафоризация прилагательных в художественной литературе. *Вопросы методики преподавания языка и литературы*. Минск, 1973.
8. Гасанова Г.А. *Метафорические связи производных признаков слов с их производящими в современном русском языке*. Автореферат диссертации... кандидата филологических наук. Ленинград, 1988.
9. Ермакова О.П. *Лексические значения производных слов в русском языке*. Москва, 1984.
10. Вольф Е.М. *Грамматика и семантика прилагательного (на материале романских языков)*. Москва, 1978.
11. Ермакова О.П. О некоторых изменениях в системе аффиксов и производящих основ качественных наречий. *Развитие грамматики и лексики современного русского языка*. Москва, 1964.
12. Мейланова У.А. *Лезгинский язык. Языки Дагестана*. Москва, 2000.
13. Эседуллаева Н.Б. *Очерки по лексике и фразеологии лезгинского языка*. Махачкала, 2000.

References

1. Haritonchik Z.A. *Ocherki o yazyke*. Minsk, 2004.
2. Ogol'tseva E.V. *Obraznyj potencial slovoobrazovatel'noj sistemy sovremennogo russkogo yazyka. Avtoreferat dissertacii... kandidata filologicheskikh nauk*. Moskva, 2007.
3. Shmelev D.N. O perenosnyh znacheniyah slov. *Russkaya rech'*. 1978; 3.
4. Gyl'magomedov A.G., Gyl'magomedov G.A. *Lezginsko-russkij ob'yasnitel'nyj slovar' `emotivov*. Mahachkala, 2010.
5. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva, 1985 – 1988.
6. Gajdarov R.I. *Sistema imeni prilagatel'nogo v lezginskom yazyke*. Moskva, 2000.
7. Gorina O.V. Metaforizaciya prilagatel'nyh v hudozhestvennoj literature. *Voprosy metodiki prepodavaniya yazyka i literatury*. Minsk, 1973.
8. Gasanova G.A. *Metaforicheskie svyazi proizvodnyh priznakovyh slov s ih proizvodnyaschimi v sovremennom russkom yazyke. Avtoreferat dissertacii... kandidata filologicheskikh nauk*. Leningrad, 1988.
9. Ermakova O.P. *Leksicheskie znacheniya proizvodnyh slov v russkom yazyke*. Moskva, 1984.
10. Vol'f E.M. *Grammatika i semantika prilagatel'nogo (na materiale romanskih yazykov)*. Moskva, 1978.
11. Ermakova O.P. O nekotoryh izmeneniyah v sisteme affiksov i proizvodnyaschih osnov kachestvennyh narechij. *Razvitie grammatiki i leksiki sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 1964.
12. Mejlanova U.A. *Lezginskij yazyk. Yazyki Dagestana*. Moskva, 2000.
13. `Esedullaeva N.B. *Ocherki po leksike i frazeologii lezginskogo yazyka*. Mahachkala, 2000.

Статья поступила в редакцию 26.03.18

УДК 82-312

Abdusalamova M.M., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Fatimarrar@mail.ru
Kadurova K.A., Cand. Of Sciences (Philology), senior lecture, Dagestan State University (Mahachkala, Russia),
 E-mail: Karinak701@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE NOVELS OF V. NABOKOV "MASHENKA" AND G. GAZDANOV "THE EVENING WITH CLAIRE". The task of the article is to review the features of the poetics of the novels "Mashenka" by V. Nabokov and "The Evening with Claire" by G. Gazdanov. Structural-semantic and method and comparative analysis are used for the research. With the help of these methods, the genre features of the novels are revealed, the researchers define one common conflict. In-depth reading allows to identify worldview of the authors, as well as to understand the basic ideas that are embodied in the ideas and images, in the plot and the characters. The article compares the problems and chronotope of novels, reveals similarities and differences at the level of style and motive structure. The article reveals the specificity of creative connections between Nabokov and Gazdanov. The relevance of the article is due to the consideration of the best representatives of the young Russian abroad in relation to the development of literature of the 20th century and in the context of the problem of national identity.

Key words: motive, structure, memory, real and imaginary reality, chronotope, symbolism.

M.M. Абдусаламова, магистрант 2 года обучения, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
 E-mail: Fatimarrar@mail.ru
К.А. Кадурова, канд. филол. наук, доц. Дагестанского государственного университета, г. Махачкала,
 E-mail: Karinak701@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОМАНОВ В. НАБОКОВА «МАШЕНЬКА» И Г. ГАЗДАНОВА «ВЕЧЕР У КЛЭР»

Цель статьи заключается в рассмотрении особенностей поэтики романов В. Набокова «Машенька» и Г. Газданова «Вечер у Клэр». При анализе использовались структурно-семантический и метод сопоставительного анализа. С помощью этих методов были выявлены жанровые признаки романов, определен единый конфликт. Углубленное прочтение позволяет более полно выявить отразившееся в романах мировоззрение авторов, а также понять суть представлений, воплотившихся в идеях и образах, в сюжетных ходах и героях. Сравняется проблематика и хронотоп романов, выявляются черты сходства и различия на уровне стиля и мотивной структуры. Цель статьи – выявить специфику творческих связей между Набоковым и Газдановым. Актуальность статьи обусловлена рассмотрением творчества лучших представителей русского зарубежья применительно к развитию литературы 20-го века и в контексте проблемы национальной идентичности.

Ключевые слова и фразы: мотив, структура, память, действительная и воображаемая реальность, хронотоп, символика.

Сравнение творческого наследия Владимира Набокова (1899 –1977) и Гайто Газданова (1903 –1971), авторов, покинувших Россию после 1917 года, заслуженно отнесенных в наше

время к выдающимся образцам русской литературы XX века, обусловлено целым рядом актуальных задач современного литературоведения.

В ряду замечательных произведений этих писателей особо выделяются 2 романа: «Машенька» и «Вечер у Клэр». Возможность их сопоставления обусловлена рядом причин: во-первых, это ранние произведения и почти одного периода (1926 и 1929 гг.), романы имеют схожую структуру, в которой присутствуют два временных плана (настоящее и прошлое – жизнь в России и жизнь в эмиграции); названы романы именами героинь, эти женские образы организуют их сюжеты, любовь, желание быть с любимой позволяет постичь внутренний мир; в качестве эпиграфов используются пушкинские строки и т.д.

Подобного рода сопоставления делали уже современники авторов: Г. Струве, М. Осоргин, Г. Адамович. Помимо положительных, было довольно много отрицательных отзывов: обвиняли писателей в «нерусскости» и «внутренней пустоте» [1; 2; 3].

Машенька» (1926) – первый роман В.В. Набокова. Здесь явно звучат ностальгические нотки, но также есть и биографические элементы. Действие романа происходит в эмиграции, в берлинском пансионе. Набоков воссоздает психологическую атмосферу жизни русских в Берлине. Главный герой романа Ганин Ганин встречается с отставным учителем математики Алферовым и случайно на фотографии узнал в его жене свою первую любовь. С этого момента проходит четыре дня, за которые герой воссоздает в своем сознании и воображении образ покинутой родины, это и есть, как писал Набоков в одном из рассказов, «...воспоминание любви, переодетое лугом». Россия замещает в его сознании Берлин и становится подлинной истинной реальностью. Хронотоп расширяется: четыре дня вместили три последних года в России от первой встречи с Машенькой до последнего его письма к нему.

Роман Газданова «Вечер у Клэр» (1929) начинается в Париже с описания встреч Николая Соседова с Клэр, женщиной, которую он давно любит: их разделяет революция и гражданская война. Здесь налицо расхождение между сюжетом и фабулой. В один из вечеров у Клэр он вспоминает всю свою жизнь с детства. Собственно весь роман состоит в вечере у Клэр, который дает толчок потоку воспоминаний, охватывающему десять лет.

Сходство между романами «Машенька» и «Вечер у Клэр» можно обнаружить не только в сюжете, но и на уровне системы образов, проблематики и хронотопа. И Набоков и Газданов продолжают традиции русского классического романа 19 века, изображаются чистые отношения возлюбленных, несостоятельность героя, романтическое восприятие окружающего мира. Множество философских, исторических и литературных реминисценций. Критики говорят реминисцентной организации текста как нового способа художественного освоения реальности.

В этих романах герои соперничают с собственным прошлым. Эпиграфы романов (оба – из «Евгения Онегина») точно акцентируют их ключевые мотивы.

Эпиграф: «Вспомня прежних лет романы, вспомяв прежнюю любовь», – является ключом к поэтике романа и внешним сюжетным мотивом. Роман «Машенька» начинается с экспозиции, которая сразу определяет акценты: противостояние двух персонажей – Алферов и Ганин. Темнота, застрявший лифт, раздвоенный герой, который «был раздвоен дурачком положенным» и неожиданно оказавшимся рядом соседом, «его бойким и докучливым голосом» [4, с. 35].

Так, в начале определяется главная сюжетная коллизия: это конфликт личностей.

Герой Набокова необычный для 20 века, относится, безусловно, к типу «лишних людей», которые были описаны в 19 веке (Онегин, Печорин).

Как показал Ю.И. Левин, главный герой романа Ганин трижды отказывается от своей возлюбленной, когда она могла бы ему принадлежать: в старом парке через год после начала романа, в Крыму, когда не едет к ней на Украину в условиях гражданской войны и, наконец, в Берлине, когда меняет свое намерение встретиться Машеньку [5, с. 180].

Он уезжает из Берлина, а Машенька, а вернее, её образ «остался...там, в доме теней, который сам уже стал воспоминанием» [4, с. 111].

У Газданова же в романе именно обладание Клэр казалось герою тем событием, которое может наполнить его жизнь смыслом. (Клэр – от французского «свет»). Именно Клэр становится «своеобразным магнитом», который стягивает дискретные разнородные фрагменты памяти в единую картину. С именем героини начинается действие, и оно же завершает роман.

Осуществившись в реальности, мечта стала утраченной иллюзией. Романтический конфликт реальности и воображения,

подвижного идеального образа Клэр, воссозданного воображением и памятью, – и статичного ее образа оказался неразрешим.

Мотивировкой повествования являлось стремление восстановить ту бесконечную последовательность мыслей, ассоциаций, которые возникли перед осуществлением мечты. Критики отмечают среди особенностей манеры Газданова его психологизм, который состоит в передаче о внутреннего состояния героя; он проходит путь от счастья до печали, осознания того, что этот этап жизни закончен и теперь будет пробуждение от «прекрасного сна о Клэр».

Почти декадентское представление о действительности Газданова отражается в чем-то и в названии произведения. Хотя вечера было много (Клэр была больна; я просиживал у не целые вечера и, уходя, всякий раз неизменно опаздывал к последнему поезду метрополитена... [6, с. 22].

Или «Я думал о Клэр, о вечерах, которые я проводил у нее, и постепенно стал вспоминать все, что им предшествовало <...> В тот вечер мне казалось более очевидно, чем всегда, что никакими усилиями я не могу вдруг охватить и почувствовать ту бесконечную последовательность мыслей, впечатлений и ощущений, совокупность которых возникает в моей памяти как ряд теней...» [там же, с. 30].

После близости с любимой девушкой, герой испытывает странные чувства, их очень трудно охарактеризовать. Он вовсе не рад, напротив, его охватывает печаль. Почему так происходит, может потому, что цель достигнута и не к чему стремиться. Нет цели, она теперь исчезла. Этот вопрос стал предметом обсуждения критиков в последние годы [7, с. 78 – 80; 8, с. 200 – 202].

Итак, в романах биографический план повествования представляет собой сцены и ситуации, связанные между собой не столько причинно-следственными отношениями, сколько общностью эмоционального тона, лирическими ассоциациями. Как и у Набокова, почти все, о чем повествует Газданов, как бы творится заново в памяти его героя.

Набоков же, как всегда необычен, он назвал роман именем героини, не представив её читателю. Машенька так и не появилась в романе. Она очень разная, это целая галерея образов. Каждый из них появляется в письмах, воспоминаниях, на фотографиях как особая индивидуальность. Например, «...как он помнил эту вот веселую ужимку её, низкий грудной смехок, когда она просила прощения... Этот переход от пасмурного вздоха к горячей живости взгляда...» [4, с. 85]; или: «У нее были прелестные бойкие брови, смугловатое лицо...ноздри раздувались пока она говорила, смеиваясь и высасывая сладость из травяного стебля; голос был подвижный, картавый, с неожиданными грудными звуками...» [там же, с. 74].

Образ Клэр тоже живёт по законам памяти и воображения Николая Соседова. Лицо возлюбленной замкнуто в пространстве сознания героя. Оно как бы не существует само по себе, оно в вечных превращениях. Оставаясь центром дум и помыслов главного героя, Клэр, тем не менее, меняет свои обличия: «И хотя я хорошо знал ее наружность, но я не всегда видел её одинаковой; она изменялась, принимала формы разных женщин...» [6, с. 71].

Герой Газданова думает о создании нового образа Клэр, к которому он мог бы по-прежнему стремиться – задаче, увы, заведомо невыполнимой:

«– Но во всякой любви есть печаль, – вспоминал я, – печаль завершения и приближения смерти любви, если она бывает счастливой, и печаль невозможности и потери того, что нам никогда не принадлежало, – если любовь остается тщетной. <...> лежа на ее кровати <...>я жалел о том, что я уже не могу больше мечтать о Клэр, как я мечтал всегда» [6, с. 29].

Потом повествования переходит в воспоминание. Но это не затемняет главного: роман назван «Вечер у Клэр» не только потому, что в этот вечер цель героя оказалась осуществленной, но и потому, что этот вечер породил экзистенциальную проблему, к решению которой писатель не стал пока подступать [9].

Воспоминания о Машеньке в романе Набокова – персонализированный образ общей эмигрантской мечты, надежды на возвращение дорогой им России. Но вернуться Россия может лишь к тому, кто обладает даром воспоминаний, для кого воображаемая реальность и память более реальны, чем та реальность, которая их порождает. Таков смысл развязки романа. Финальный же отказ героя от встречи принципиально разводит искусство и жизнь, мечту и биографию [10].

Очень много общего можно заметить в повествовательной манере и Набокова и Газданова, опять-таки на первый взгляд:

особый пафос в описании воскресшего воспоминания, эстетизация происходящего.

Газдановское повествование тягуче, размеренно, музыкально, а Набоков опирается на живописную деталь. Проза Набокова характеризуется обилием существительных, прообразом ее является живопись, ее метафора – яркое и блестящее зеркало.

Разница особенно чувствуется при характеристике стиля: бесконечная цепочка прилагательных и придаточных предложений, бесконечные перечисления, ряды синонимов и придаточных предложений, повторы: все очень музыкально, можно вспомнить метафору – силу звука дрожащей пилы, которая на последней странице романа заставляет активно работать память.

В обоих произведениях очень важным приемом является сон, как форма отражения действительности. Сон характеризует персонажей, образует парадигму всего существования героев, выражает позицию писателей, т. е. интегрирует психологическую, фабульную и философские функции.

Сон в представлении Набокова и Газданова является воплощением мечты, именно поэтому зачастую герои произведений во сне переносятся в свою мечту, в мир Истинный, хронотоп сна чаще всего раскрывается через игровую и мифологическую символику.

Развязки романов совсем разные: герои движутся в прямо противоположных направлениях. Ганин отгоняет от себя прошлое, оставляет его позади, он устремлен в загадочное будущее, символизируемое морем: "...и с приятным волнением подумал о том, что без всяких виз проберется через границу, – а там Франция, Прованс, а дальше – море" финал романа открытый.

Николай Соседов плывет по морю, разделяющему его с родиной, возвращается в прекрасное прошлое своей любви к Клэр и грезит о новой встрече.

Итак, оба романа о чистой, светлой и печальной любви. Но эта любовь не только и не столько к конкретной женщине, сколько к своей мечте о ней. И Клэр и Машенька – это сквозные образы. Но если Клэр – это магнит, центр той символической Вселенной, которая создана памятью и воображением повествователя, образное воплощение мифологемы Вечной Женственности, то образ Машеньки живет только в воспоминаниях. Оба романа оставляют еще много поводов для сравнений. И если учитывать, что одной из важнейших категорий для обоих писателей была категория памяти, то охарактеризовать основную мысль этих произведений можно словами Гайто Газданова: «И когда я забуду все, что я любил, я умру» [11].

Библиографический список

1. Адамович Г.В. *Одиночество и свобода: Литературные очерки*. Нью-Йорк, 1955. (Книга переиздана в России. Санкт-Петербург, 1993).
2. Струве Г.П. *Русская литература в изгнании: Опыт исторического обзора зарубежной литературы*. Сост. и вступ. ст. К.Ю. Лаппо-Данилевского. Изд. 3-е, испр. и доп. Париж: YMCA-Press; Москва: Русский путь, 1996.
3. Осоргин М.А. *В. Сирин. Камера obscura. Роман. Современные записки*. Парабола. Берлин, 1934.
4. Набоков В.В. *Романы*. Москва, Правда. Собр. соч. в 4-х т. 1990; Т. 1.
5. Левин Ю.И. Заметки о «Машеньке» В.В. Набокова. *Избранные труды. Поэтика. Семиотика*. Москва, 1998.
6. Газданов Г. *Призрак Александра Вольфа*. Москва, 1990.
7. Нечипоренко Ю.Д., Сапрыкин Д.Л. Конференции, посвященные Гайто Газданову. *Известия АН. Серия литературы и языка*. Москва, 1999; Т. 58; № 4.
8. Семенова С. Два полюса русского экзистенциального сознания. Проза Георгия Иванова и Владимира Набокова-Сирина. *Новый мир*. 1999; 9.
9. Бабич Д. Каждый может выйти из зала. Театрализация зла в произведениях Набокова. *Вопросы литературы*. 1999; 5.
10. Федякин С. Вечер у Клэр» Газданова. Опыт медленного чтения. *Современное русское зарубежье*. Москва, 1998.
11. Кадырова К.А. Автор и герой в произведениях Гайто Газданова. *Вестник ДГУ*. 2005; Вып.6: 40 – 43.
12. *Научная библиотека диссертаций и авторефератов*. Available at: disserCat <http://www.dissercat.com/content/poetika-rannei-prozy-ggzdanova-roman-vecher-u-kler-rasskazy-20-30-kh-godov#ixzz4dXYme0Un>
13. Дмитриевская А. «Стрела, попавшая в цель». *Телеология В. Набокова и Г. Газданова*.

References

1. Adamovich G.V. *Odinochestvo i svoboda: Literaturnye ocherki*. N'yu-York, 1955. (Kniga pereizdana v Rossii. Sankt-Peterburg, 1993).
2. Struve G.P. *Russkaya literatura v izgnanii: Opyt istoricheskogo obzora zarubezhnoj literatury*. Sost. i vstup. st. K.Yu. Lappo-Danilevskogo. Izd. 3-e, ispr. i dop. Parizh: YMCA-Press; Moskva: Russkij put', 1996.
3. Osorgin M.A. *V. Sirin. Kamera obskura. Roman. Sovremennye zapiski*. Parabola. Berlin, 1934.
4. Nabokov V.V. *Romany*. Moskva, Pravda. Sobr. soch. v 4-h t. 1990; T. 1.
5. Levin Yu.I. Zаметki o «Mashen'ke» V.V. Nabokova. *Izbrannye trudy. Po'etika. Semiotika*. Moskva, 1998.
6. Gazdanov G. *Prizrak Aleksandra Vol'fa*. Moskva, 1990.
7. Nechiporenko Yu.D., Saprykin D.L. Konferencii, posvyaschennye Gajto Gazdanovu. *Izvestiya AN. Seriya literatury i yazyka*. Moskva, 1999; T. 58; № 4.
8. Semenova S. Dva polyusa russkogo 'ekzistencial'nogo soznaniya. Proza Georgiya Ivanova i Vladimira Nabokova-Sirina. *Novyj mir*. 1999; 9.
9. Babich D. Kazhdyy mozhет vyjti iz zala. Teatralizatsiya zla v proizvedeniyah Nabokova. *Voprosy literatury*. 1999; 5.
10. Fedyakin S. Vechee u Kl'er» Gazdanova. Opyt medlennogo chteniya. *Sovremennoe russkoe zarubezh'e*. Moskva, 1998.
11. Kadyrova K.A. Avtor i geroy v proizvedeniyah Gajto Gazdanova. *Vestnik DGU*. 2005; Vyp.6: 40 – 43.
12. *Nauchnaya biblioteka dissertatsij i avtoreferatov*. Available at: disserCat <http://www.dissercat.com/content/poetika-rannei-prozy-ggzdanova-roman-vecher-u-kler-rasskazy-20-30-kh-godov#ixzz4dXYme0Un>
13. Dmitrovskaya A. «Strela, popavshaya v cel'». *Teleologiya V. Nabokova i G. Gazdanova*.

Статья поступила в редакцию 29.03.18

УДК 81

Digitar O.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Digitar@inbox.ru

DEVELOPING CREATIVE IMAGE IN CRITICAL THINKING WHILE TEACHING ENGLISH LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOL. The article deals with a problem of developing creative image in critical thinking while teaching English language at a non-linguistic higher school. The objective of the paper is to propose a mechanism of development and conditions for the critical thinking, as a personal ability of students in teaching English, as a fact that modern society needs specialists who think unconventionally. The author attaches special importance to the integrative-differentiated approach, which is based on the personality-oriented paradigm. The author points out that both a creative stimulus and a practical constraint can be presented to the process of teaching students, as well as the ability to inspire and restrain activity, to assess the situation on a large scale and discretely, to provide freedom and to exercise latent (hidden) control. The author puts forward conditions, under which the formation of "critical thinking" will be most effective.

Key words: conditions of critical thinking formation, integrative-differentiated approach, innovative educational technology, language competence, motivation.

О.Ю. Дигтяр, канд. пед. наук, доц. Финансового университета при правительстве Российской Федерации, г. Москва,
E-mail: Digtyar@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО ОБРАЗА СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматривается проблема формирования креативного образа системного мышления студентов неязыковых вузов при обучении английскому языку. Целью статьи является предложить механизм развития и условия формирования креативного образа системного мышления, как личностной способности студентов при обучении английскому языку, поскольку современное общество нуждается в специалистах, мыслящих нестандартно. Особое значение автор придает интегративно-дифференцированному подходу, который основывается на личностно-ориентированной парадигме. Автор отмечает, что к процессу обучения студентов может быть представлен как одновременный творческий стимул, так и практический ограничитель, а также умение вдохновлять и сдерживать активность, оценивать ситуацию масштабно и дискретно, предоставлять свободу и осуществлять латентный (скрытый) контроль. Автор выдвигает условия, при которых формирование «critical thinking» будет наиболее эффективным.

Ключевые слова: условия формирования креативного образа системного мышления, интегративно-дифференцированный подход, инновационно-педагогическая технология, языковые компетенции, мотивация.

Современные условия многих видов профессиональной деятельности предъявляют высокие требования к способности принимать самостоятельные решения, разрабатывать и реализовывать нестандартные идеи, переносить полученные знания в другие области жизни, изменять тактики поведения при решении разнообразных задач. Все эти характеристики входят в понятие креативного образа системного мышления, которое традиционно считалось положительным, полезным качеством личности.

Поскольку в современных условиях развития общества возрастает потребность в нестандартно мыслящих специалистах, обладающих активной социальной позицией, способных к мобильному изменению своей профессиональной деятельности, разработке и внедрению новшеств, значимость ориентации высшего образования на всестороннее стимулирование креативного образа системного мышления конкурентоспособной личности не вызывает сомнений.

Развитие креативного образа системного мышления было неоднократно предметом интереса педагогов и психологов прошлого. В частности, таких ученых конца XIX – начала XX вв., как К. Вентцеля, Б. Гринченко, М. Корфа, Т. Лубенца, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского. Их исследования анализируются и используются современными учеными. В течение длительного времени бытовало мнение, что креативный образ системного мышления присущ только отдельным одаренным личностям [1, с. 14]. Проблемой креативного образа системного мышления интересовались еще Платон, Аристотель, Августин, Гегель и другие. Глубокое исследование особенностей креативной деятельности, условий формирования креативной личности началось во второй половине XIX и начале XX в. Значительный вклад в исследование проблем креативного образа системного мышления внесли А.Н. Леонтьев, К.С. Пигрова, Я.Н. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, А.Л. Тихомиров и др.

В истории отечественной педагогической мысли вопросы развития креативности, наряду с другими вопросами учебно-воспитательного процесса, занимали одно из ведущих мест в творчестве выдающихся педагогов второй половины XIX века. Педагогические и психологические взгляды К.Д. Ушинского (1824 – 1870 гг.) по развитию личности в процессе обучения сформировались во второй половине XIX в., но они актуальны и на современном этапе [2, с. 41].

В современной науке проблема креативного образа системного мышления личности уделяют внимание философы, психологи, педагоги. Креативность может развиваться десятками различных методов, которых в процессе развития педагогической науки накоплено немало, однако есть большая разница между педагогической теорией и практикой.

Развитие креативного образа системного мышления провоцирует рождение живой фантазии, живого воображения. Творческие процессы по природе своей основаны на желании создавать нечто, еще никем ранее не созданное, либо, делать по-новому то, что ранее уже существовало, делать это лучше. Таким образом, творческое начало для человека является стремлением вперед, к улучшениям, прогрессом и совершенствованием [2, с. 49]. Актуальность данной проблемы, а именно развитие креативного образа системного мышления как личностной способности студентов неязыковых вузов при обучении английскому

языку важна, поскольку современное общество нуждается в специалистах, мыслящих нестандартно. Современный специалист должен обладать разнообразием знаний, как общих, так и специальных, позволяющих выиграть в конкурентной борьбе. Именно такой, современный специалист будет оперативно реагировать на происходящие изменения и принимать правильные решения в конкретной области.

На сегодняшний день в Российской Федерации в связи со сложившейся геополитической обстановкой огромное значение уделяется изучению английского языка, что позволяет студентам развивать свои деловые и профессиональные качества, расширить круг общения, углубить знания по своей специальности, эффективно заниматься научной деятельностью. Более того, изучение иностранного языка открывает новые перспективы в плане карьерного роста и получения дополнительного образования. Такая обстановка требует полномасштабности знаний и умений в области своей деятельности, способности применять их в разных ситуациях, постоянно обновлять их и совершенствовать, быть целеустремленными, требовательными к себе [3, с. 64].

Таким образом, современному специалисту необходимо понимать сущность возникшей ситуации, проводить ее анализ, комплексно оценивать полученный результат. Такая работа требует стремления к самосовершенствованию и самореализации, самокритичности, способности отказаться от устаревших привычек и взглядов, умения работать, все это составляет креативный образ системного мышления.

Согласно многочисленным исследованиям отечественных и зарубежных педагогов и психологов, креативный образ системного мышления поддается обучению, как и любая другая деятельность, следовательно, процесс его обучения может быть успешно интегрирован с обучением студентов неязыковых вузов английскому языку [3, с. 158].

Формирование креативного образа системного мышления студентов неязыковых вузов при обучении английскому языку возможно с использованием интегративно-дифференцированного подхода. Данный подход, относящийся к числу инновационно-педагогических технологий, основан на личностно-ориентированной парадигме [4, с. 68].

В процессе обучения в фокусе внимания преподавателя оказывается широкий спектр индивидуальных особенностей обучающихся, включая уровни сформированных языковых компетенций, мотивационную направленность, личные потребности и интересы обучающихся, способы восприятия и переработки информации и т. д. Преподавателю требуется интегрировать перечисленные компоненты в учебный процесс и организовать этот процесс, таким образом, при котором обучение английскому языку будет эффективным для каждого обучающегося. Таким образом, перечень задач, стоящих перед преподавателем, может выглядеть следующим образом:

- оценить уровни знаний обучающихся;
- определить возможности психологической совместности обучающихся при работе в подгруппах, парах, мини-группах, проектах и т. д.;
- выявить персональные мотивационные ориентиры;
- учесть баланс интересов всех участников группы;

- устанавливать приоритеты общего и персонального развития обучающихся;
- осуществить своевременный контроль и оценку результатов;
- внести необходимые организационные корректировки в ход работы группы и т. д. [5, с. 191].

Следовательно, с точки зрения управления процессом обучения и группой обучающихся, преподаватель, осуществляя обучение английскому языку на основе интегративно-дифференцированного подхода, фактически опирается на модель многоаспектного управления, сущность которой заключается в применении многоуровневого системного подхода. В этом случае, управленческая компетенция преподавателя выступает основой успешного сочетания различных тактик, приемов и подходов интегративно-дифференцированного обучения, вместе с тем, оставляя открытым вопрос о возможности включения дополнительных управленческих знаний в перечень организационно-управленческой компетенции преподавателя.

Очевидно, что преподавателю предстоит осуществлять дифференцированное планирование, определяя возможные формы, виды, цели и задачи работы; дифференцированный контроль; дифференцированно подходить к вопросам мотивации и координации группы; а также своевременно производить необходимую интеграции всех участников группы в процессе обучения. Как показывает практика, указанная многоаспектность управления, сопровождающаяся реализацией интегративно-дифференцированного подхода к обучению английскому языку, требует от преподавателя дополнительных знаний и умений, в числе которых, и управленческая креативность [5, с. 193].

Эффективность обучения зависит от вовлеченности личности обучающегося в учебный процесс. Задача преподавателя – подобрать оптимальные формы и методы такого вовлечения. Таким образом, преподаватель при осуществлении интегративно-дифференцированного подхода к обучению английскому языку находится в постоянном креативном поиске путей достижения учебных целей, позволяющих гибко моделировать учебную ситуацию, управлять мотивацией, эмоциональной вовлеченностью обучающихся, и параллельно с этими задачами, выполнять контроль, планирование, корректировку деятельности всех участников процесса обучения [6].

Иными словами, формирование креативного образа системного мышления студентов неязыковых вузов при обучении английскому языку в рамках интегративно-дифферен-

цированного подхода к обучению может быть представлено как одновременный творческий стимул и практический ограничитель, как умение вдохновлять и сдерживать активность, оценивать ситуацию масштабно и дискретно, предоставлять свободу и осуществлять латентный (скрытый) контроль [7, с. 98].

Основными условиями формирования креативного образа системного мышления с применением интегративно-дифференцированного подхода к обучению являются:

- обеспечение возможности достижения высокой самооценки студентов, то есть создание у них достаточного уровня уверенности в своих силах, умственных возможностях;
- создание благоприятного психологического климата в группе;
- обеспечение коллективной деятельности, помогающей студентам формулировать собственную точку зрения, воспитывать доверие к собственным силам и интерес к мнению других.

На мой взгляд, педагогические условия формирования креативного образа системного мышления студентов неязыковых вузов при обучении английскому языку заключаются в следующих аспектах:

- 1) в проведении творческих занятий необходимо соблюдать систематичность, обеспечить активное включение студентов в учебно-исследовательскую работу, заинтересованно и плодотворно студенты работают в мини группах по предоставлению презентаций с дальнейшим выступлением на международных студенческих конгрессах;
- 2) занятия должны быть целенаправленными, дополненными интересным материалом, вдохновляющим студентов для проведения всевозможных дебатов, обсуждений;
- 3) необходимо использовать разносторонние виды творческой деятельности, доступные студентам;
- 4) в ходе занятий необходимо использовать методы, способствующие развитию инициативы, активности, самостоятельности, которые помогают формировать положительную мотивацию студентов к разным видам деятельности, то есть необходима интенсификация овладения способами творческой деятельности;
- 5) необходимо доминирование проблемного обучения, самостоятельной работы, целенаправленное создание в процессе обучения противоречий, коллизий, использование аналогий;
- 6) на протяжении всего процесса обучения необходимо поощрение оригинальных идей, нестандартности, гибкости мышления, творческой активности.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. *Психология творчества, креативности, одаренности*. Санкт-Петербург: Питер, 2016.
2. *Креативная педагогика. Методология, теория, практика*. А.И. Башмаков. Под редакцией В.В. Попова, Ю.Г. Круглова. Москва: БИНОМ, 2016.
3. Мельничук М.В., Осипова В.М. Совершенствование навыков мышления высшего порядка в процессе обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе. *Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы*: сборник научных работ. Москва, 2016: 157 – 162.
4. *Иностранные языки в высшей школе: методики преподавания, инновации, перспективы развития*: материалы международной конференции 12 декабря 2013 г. Пенза: ПГУАС, 2013.
5. Воронова Е.Н. Современные технологии и методы обучения иностранному языку в вузе. *Перспективы науки и образования*. 2014; Вып. 1: 189 – 194.
6. Мельничук М.В. Традиционный императив и инновационная парадигма в контексте высшего образования. *Международный журнал экономики и образования*. 2016; Т. 2; № 4: 5 – 17.
7. Худайберганова Э., Гулиметова Б.М. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков в высшей школе. *Филология и лингвистика в современном обществе*: материалы IV Международной научной конференции (г. Москва, июнь 2016 г.). Москва: Буки-Веди, 2016: 94 – 97.

References

1. Il'in E.P. *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti*. Sankt-Peterburg: Piter, 2016.
2. *Kreativnaya pedagogika. Metodologiya, teoriya, praktika*. A.I. Bashmakov. Pod redakciej V.V. Popova, Yu.G. Kruglova. Moskva: BINOM, 2016.
3. Mel'nichuk M.V., Osipova V.M. Sovershenstvovanie navykov myshleniya vysshego poryadka v processe obucheniya inostrannomu yazyku v nelingvisticheskom vuze. *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze: tradicii, innovacii, perspektivy*: sbornik nauchnykh rabot. Moskva, 2016: 157 – 162.
4. *Inostrannyye yazyki v vysshej shkole: metodiki prepodavaniya, innovacii, perspektivy razvitiya*: materialy mezhdunarodnoj konferencii 12 dekabrya 2013 g. Penza: PGUAS, 2013.
5. Voronova E.N. Sovremennyye tehnologii i metody obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2014; Vyp. 1: 189 – 194.
6. Mel'nichuk M.V. Tradicionnyj imperativ i innovacionnaya paradigma v kontekste vysshego obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal 'ekonomiki i obrazovaniya*. 2016; T. 2; № 4: 5 – 17.
7. Hudajberganova E., Gulimetova B.M. Sovremennyye metody i tehnologii prepodavaniya inostrannykh yazykov v vysshej shkole. *Filologiya i lingvistika v sovremennom obschestve*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (g. Moskva, iyun' 2016 g.). Moskva: Buki-Vedi, 2016: 94 – 97.

Статья поступила в редакцию 29.03.18

УДК 81

Dorzhu K.B., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: dorzhukb@mail.ru
Kuzhuget Sh.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia),
 E-mail: kuzhuget-sh@mail.ru

SUMMER TIME IN THE POETRY OF AILANMI HERTEK. The article describes summer time in the poetry of Ailanma Hertek. The researchers analyze the expressive means describing colorful summer time. The first collection of poetry by the young poetess Ailanma Hertek attracts the reader not only with her rare, beautiful name "Hayaa-bilzek" (A Ring at Dawn), created by the author herself, but also attracts a deep content reinterpreted by the young author in the lines of her collection. Particularly expressive are the time intervals that characterize the young age of the lyrical heroine, her reflections of life and her worldview. The main language means of expressing the summer time in the author's poems are revealed.

Key words: time, summer, metaphor, lyric hero, seasons.

К.Б. Доржу, канд. филол. наук, доц. каф. тувинской филологии и общего языкознания, Тувинский государственный университет, E-mail: dorzhukb@mail.ru

Ш.Ю. Кужугет, канд. филол. наук, доц. каф. теории и методики языкового образования и логопедии, Тувинский государственный университет, E-mail: kuzhuget-sh@mail.ru

ЛЕТНЕЕ ВРЕМЯ В ПОЭЗИИ АЙЛАНМЫ ХЕРТЕК

В статье описывается летнее время в поэзии Айланмы Хертек. Нами проанализированы выразительные средства, описывающие красочное, разноцветное летнее время. Первый сборник стихов молодой поэтессы Айланмы Хертек притягивает читателя не только своим редким, красивым названием «Хаяа-билзек» (Зоревое кольцо), созданным самим автором, но притягивает также и глубоким содержанием, переосмысленным молодым автором на строках своего сборника. Особенно выразительны временные отрезки, характеризующие юный возраст лирической героини, её размышления о жизни, её мировоззрения. Выявлены основные языковые средства выражения летнего времени в стихотворениях автора.

Ключевые слова: время, лето, метафора, лирический герой, времена года.

Актуальность исследования определяется все возрастающим интересом к месту и роли пространственных и временных идей в формировании национальной лингвокультуры.

Проблема исследования связана с необходимостью изучения темпоральных аспектов действительности в творчестве писателей, как элементов языковой картины мира тувинцев, которые наиболее полно представлены в эпических произведениях. Значение времени в тувинском языке выражается наречиями, именными формами косвенных падежей, деепричастными оборотами, придаточными предложениями, а также фразеологическими оборотами.

Время является важнейшей частью ментального пространства автора, а анализ языковых средств его выражения позволяет глубже проникнуть в концептуальную систему писателя, понять его индивидуальную картину мира.

Лето — одно из самых долгожданных времен года тувинцев. Летнее время у тувинцев считается самой молочной порой, данное время года отличается изобилием молочных продуктов, что является главным в жизни кочевника-скотовода [1; 2; 3].

Поэты Тувы в своих строках восторженно воспевают лето, летнее время. В статье «Мотив времен года в тувинской лирике: генезис и контекст русской классической поэзии» говорится, что «Пейзажная лирика тувинских поэтов наполнена сочными реалистическими зарисовками разных времён года. Но в реалистические краски органично вплетается и романтическое, и философское начало. Мир природы одухотворен, многозвучен, многокрасочен, подчас мифологизирован, индивидуален в каждое время года и един в своем циклическом бытии. Часто знакомый и привычный пейзаж доносит вечное таинство природы и человеческого восприятия. Эта черта роднит пейзажную тувинскую лирику с русской классической поэзией. Несмотря на различные вроде бы подходы, объединяет мотив времен года затаенное любовное отношение к природе, своеобразное преклонение перед ее вечностью и величием» [4, с. 26].

Первый сборник стихов особенно дорог и любим каждому, как первенец в семье. По отзвуку этих первых стихов, по их дыханию можно проследить и дальнейший творческий, точнее поэтический путь каждого автора. Первый сборник стихов молодой поэтессы Айланмы Хертек притягивает читателя не только своим редким, красивым названием «Хаяа-билзек» «Зоревое кольцо», созданным самим автором, но притягивает также и глубоким содержанием, переосмысленным молодым автором на строках своего сборника.

Красивое и загадочное название сборника требует от автора такого же сверкающего и озаряющего содержания. Слово «Хаяа-билзек» метафорическое: билзек «кольцо» — начало новой жизни, символ любви и верности, а хаяа «заря»,

«утренняя заря» — начало нового дня, а как парное слово олицетворяет счастье, излучающееся от любви. В послесловии к данному сборнику стихов Народного писателя Тувы Черлиг-о-ола Куулара говорится, что автор благословляет то волшебное колечко, излучающееся из глубины души автора от переполненного чувства любви лирического героя к окружающей природе [5, с. 67].

Действительно, в первом и единственном (пока) сборнике Айланмы Хертек «Хаяа-билзек», выпущенном в 2008 году собраны светлые, яркие стихи, написанные по зову молодой души, от которых излучается свет чистой, молодой души, влюбленной в свой край, в природу родной Тувы.

Многие строки этого сборника были написаны автором в школьные годы, и восторгаешься тому, какие «взрослые», богатые жизненным опытом строки; философские размышления о жизни природы написаны школьницей из далёкой Бай-Тайги, название которой переводится «Богатая тайга». Удивительны и использованные ею богатые выразительные средства, созвучные её душе, окрылённой первой любовью, утренним заревом её творчества.

Богатое использование разнообразных средств перцептивного времени характеризует глубину мировоззрения лирического героя, особо хочется отметить обилие метафорических зарисовок времени. В этом индивидуальность автора.

На данной статье нами анализированы выразительные средства, описывающие красочное, разноцветное летнее время. Особенно выразительны временные отрезки, характеризующие юный возраст лирической героини, её размышления о жизни, её мировоззрения. Недаром душе лирического героя созвучно летнее время, живое, разноцветное, сверкающее, разноголосое время.

Хотя многозвучность и разноцвет летнего времени не являются объектами восхваления в тувинской поэзии. Встречаются строки, в которых лето противопоставляется зиме.

А в сборнике стихов Айланмы Хертек «Хаяа-билзек» зарисовки летнего пейзажа, разноцветье летнего времени, его многоликие краски свидетельствуют о богатстве души, о разностороннем таланте автора.

Айланма Хертек использует чаще всего лексические средства, в особенности метафорические изображения летней картины. Особой ценностью является их первозданность, создание их самим автором.

Можно сгруппировать:

1) эпитеты, обозначающие красочность, разноцветное лицо лета:

- Уран холдуг тывызык чай «загадочное лето-искусница» [букв. «загадочное лето с умелыми руками»];

- *ужук туткан шевер* үе «время-мастерица» [букв. «искусное время с ниткой в иголке»];

- *сеткилдерге уран сөстөр илер* (үе) «время, когда в душе рождаются красочные слова» [время, которое намётывает // подцепляет в душах искусно-красивые слова];

- *чечектерни черемелей өрүүр* (үе) «время, когда рождаются необыкновенные цветочные косички» [время, которое заплетает косы у цветов];

- *аргыттынып, ижеттинген чай* «лето, вышивающее красивые узоры» [лето, которое вышивает, плетёт (узоры), таким образом, трудится без усталости] («Даңгына-чай»).

Разноцветье, многоликость и красочность природы летом передаётся также эпитетом *өңүр хептиг* (дириг бойдус) [букв. «летняя природа с разноцветной, яркой одеждой» // природа в яркой одежде]. Данные эпитеты, выражаются причастными оборотами, также качественными и относительными прилагательными.

В сборнике «Хаяа-билзек» использовано много названий редких растений, что свидетельствует о богатстве языка автора. К ним можно отнести названия летних растений типа *маңгырыз* «дикий чеснок», *малдырган* «дягиль, борщевик», *үүргене* «живородная гречишка», *кара-хаак* «китайская береза» и т.п.

В сборнике так много отобрано названий летних цветов, разноцветье их названий (*коңгураа* «колокольчики», *хүн-эдерер* «жарки», *шеңне* «пионы», *хек-даван* «подснежник»), и подобраны к ним волшебные эпитеты. Цветенье этих растений выражены красочными причастными и деепричастными оборотами, создающими олицетворения: *аржыыл чайып ойнаан* «играют размахивая платками»; *ээлдек хүлүмзүрүп, карак басып, чаннаан* «нежно улыбаясь и подмигивая играют, показывая свой нрав...»; *Силиг хептиг, көвей каттар чинчи дизип, бижирагеди* («Дүнеки сорунза») «Ягоды с красивыми одёжками смущённо нанизывают бусы» [смущаются, нанизывая бусы], *коңгурааны бөөлдей хап, сырчыгаиш чаннады* «ветерочек заиграл, закружив бубенчика» [«кружась вокруг // вращая бубенчика»].

Использованы красивые эпитеты к этим цветкам и растениям: *даңгыназыг шеңнелер* «пионы, похожие на царевну», *хоюг аржыыл шыптыныпкан чечек* «цветок с накиннутым мягким платком», *Каш чүзүн өңнер-биле будуттунган каас чечек* «нарядный цветок, покрашенный разноцветными красками».

Очень красивы сочетания олицетворений со сравнениями, использованные при создании поэтического образа лета:

Чалыы кыстың чуңгу кызыл

Чаактары дег шеңне чечээ

Шала перүк хүлүмзүрдү. («Ынакшылдың ышкындың»)

«Пионы, похожие на ярко-красные девичьи щёчки, улыбнулись чуть смущённо».

Олицетворением *үнүш-чимис мөгейген* связанным с уважительным отношением к уважаемому человеку, переданы зарисовки с богатыми ягодами и лохматыми цветками гроздьев растений: *растения* (плоды и ягоды, а также сами растения) *наклонились, словно кланяются*.

Автор создает свои слова, прибавляя к основе прилагательных и причастных форм аффикс формы субъективной оценки *-бай/-бей*, придающей ласкательное значение. Например: прибавлением данного аффикса к относительному прилагательному *ала-шокар тоннуг* «имеющее пестрое пальто» (про дятла) + *бай* создает слово с оттенком умиленности, любования этим маленьким дятлом: *тоннугбай* «имеющее пёстрое (разноцветное) пальто», *ыяштарны эмнээрбей* «печашее деревья», *чаптап ханмас чанчыгбай* «имеющее нрав, которым любишь, относишься с умилением».

В результате проведенного исследования нами установлено, что в поэзии Айланма Хертек использует чаще всего лексические средства, в особенности метафорические изображения летней картины. Особой ценностью является их первозданность, создание их самим автором.

Библиографический список

1. Кужугет Ш.Ю. Лексические средства характеристики летнего времени в произведениях К.-Э.К. Кудажы. *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*. 2014; 38: 45 – 49.
2. Кужугет Ш.Ю. Лексико-семантическое поле 'природное время' в прозе К.-Э. К. Кудажы. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014; 5-2 (35): 119 – 122.
3. Кужугет Ш.Ю. *Лексико-семантическое поле 'природное время' в прозе К.-Э. К. Кудажы*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Институт языкознания РАН. Москва, 2015.
4. *Изучение влияния мировой и русской классических литератур на тувинскую литературу*. Ответственный редактор Г.И. Принцева. Кызыл: Лаборатория «Билиг». ИРНШ, 2011.
5. Куулар Ч.Ч. *Уделге сөс*. Айлаңмаа Хертек. Хаяа-билзек. Кызыл: «Улуг-Хем» сеткүүлдүн библиотекасы, 2008: 66 – 68.

References

1. Kuzhuget Sh.Yu. Leksicheskie sredstva harakteristiki letnego vremeni v proizvedeniyah K.-E.K. Kudazhy. *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii*. 2014; 38: 45 – 49.
2. Kuzhuget Sh.Yu. Leksiko-semanticheskoe pole 'prirodnoe vremya' v proze K.-E. K. Kudazhy. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; 5-2 (35): 119 – 122.
3. Kuzhuget Sh.Yu. *Leksiko-semanticheskoe pole 'prirodnoe vremya' v proze K.-E. K. Kudazhy*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Institut yazykoznaniya RAN. Moskva, 2015.
4. *Izuchenie vliyaniya mirovoj i russkoj klassicheskikh literatur na tuvinskuyu literaturu*. Otvetstvennyj redaktor G.I. Princeva. Kyzyl: Laboratoriya «Bilig». IRNSh, 2011.
5. Kuular Ch.Ch. *Udelge sös*. Ajlaңmaa Hertek. Hayaa-bilzek. Kyzyl: «Ulug-Hem» setkyyldyn bibliotekazy, 2008: 66 – 68.

Статья поступила в редакцию 22.03.18

УДК 81

Ergalieva S.Zh., postgraduate, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia),
E-mail: samal17.12@mail.ru

LINGUOPERSONOLOGICAL STRATEGIES AND TACTICS OF COMMENTING POLITICAL TEXTS IN VIRTUAL SPACE. The study presents results of linguopersonological research conducted on the basis of political commentaries, published at Russian and Kazakhstan sites. The task of the research is to describe the virtual linguistic personality in Russian and Kazakhstani political Internet commentaries on the basis of linguopersonological features. The linguistic personality is reconstructed on the basis of its political Internet commentaries, which reflect its language abilities; when studying online comments, comparative-comparative, discursive methods and the method of quantitative calculation are used. As a result of the analysis of political Internet comments, tactics of textual and personal factors of text generation are revealed.

Key words: linguopersonology, strategies and tactics, political text, Internet comment, virtual linguistic personality.

С.Ж. Ергалиева, аспирант, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово,
E-mail: samal17.12@mail.ru

ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ КОММЕНТИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Предлагаемая статья посвящена результатам лингвоперсоналогического исследования, проведенного на материале политических комментариев, публикуемых на российских и казахстанских сайтах. Цель исследования – описать виртуальную языковую личность в российских и казахстанских политических интернет-комментариях на основе лингвоперсоналогических особенностей. В предлагаемой статье языковая личность реконструируется на основе произведенных ею политических интернет-комментариев, в которых отражаются ее языковые способности; при изучении интернет-комментариев используются сравнительно-сопоставительные, дискурсивные методы и метод количественного подсчета. В результате анализа политических интернет-комментариев были выявлены тактики текстового и персонного факторов текstopорождения.

Ключевые слова: лингвоперсоналогия, стратегии и тактики, политический текст, интернет-комментарий, виртуальная языковая личность.

В современном антропологическом и социальном измерении язык рассматривается через призму человеческой жизнедеятельности как явление, существующее в различных (социальном, историческом, коммуникативном, экономическом и т. п.) контекстах. А потому в современной лингвистической науке становится актуальным дискурсивный подход к исследованию языка. В частности, на сегодняшний день политический дискурс является объектом интегративных (междисциплинарных) исследований, поскольку изучением данного явления занимаются представители различных наук.

Целью политического дискурса является, в первую очередь, борьба за власть (Е.И. Шейгал, А.Н. Баранов, О.Л. Михалева, А.П. Чудинов, В.Е. Чернявская, Э.В. Будаев) с присущими ей этапами: внедрение идей, эмоциональное воздействие на сознание граждан, побуждение к политическим движениям, принятие социально-политических решений и т. д.

Исследование манипулятивного – исходящего из определенных политических задач – свойства политического дискурса и анализ его воздействия на адресата через специфическое использование языковых средств участниками общения можно найти в работе О. Л. Михалевой. Основной целью такого дискурса является борьба за власть, нацеленная на стимулирование, информирование участников общения (адресант (говорящий), прямой адресат (слушающий), адресат-наблюдатель (народ)) через различные способы общения (выбор стратегии и тактики). [1, с. 43 – 44].

В связи с определением стратегии и тактики воздействия на участников коммуникации В.Е. Чернявская замечает, что всякий «выбор слова не только отражает различие в оценках (положительных или отрицательных), в эмоциях, но и способен навязать другому определенное отношение к содержанию сообщения, то есть направлять и управлять восприятием и пониманием» [2, с. 12]. В своей работе исследователь использует термины «суггестивность» и «персуазивность». В её трактовке персуазивность (персуазия) – воздействие автора через устную или письменную коммуникацию с целью убеждения в чем-либо своего адресата, призыва к определенным действиям или решениям, то есть ментально-речевое воздействие на сознание адресата при помощи коммуникативных стратегий. Суггестивность (суггестия) понимается как скрытое воздействие на адресата [2]. Учитывая манипулятивный характер политического дискурса, можно уверенно заявить, что персуазивность и суггестивность являются его особенностями.

Еще одна важная особенность политического дискурса – метафоричность, которая является эффективным способом эмоционального воздействия на адресата, а также отражает оценочную картину политической ситуации страны. Метафора стала одним из основных инструментов выражения политических концепций, воздействующих на сознание своего слушателя, кроме того, она обогащает и в тоже время украшает речь политика, а также является «естественным путем творческого мышления» [3, с. 122].

В понимании Р.И. Зарипова, «метафора – не только образная фигура риторки или поэтики, но интерпретативная, эпистемологическая категория, обладающая креативной ролью в структурировании и раскрытии мира, в ряде случаев она служит средством намеренного искажения действительности» [4, с. 47]. Итак, метафоричность политических текстов образуется стилистически окрашенными языковыми средствами, реконструирует яркие и запоминающиеся образы, которые фиксируются в сознании реципиента.

На сегодняшний день во внимании лингвистов находится не только политическая коммуникация общественных деятелей или организаций, которые манипулируют сознанием народа, но и речевая деятельность и языковое сознание непрофессиональных коммуникантов политического дискурса. [5, с. 48]. Как отмечает профессор А.П. Чудинов, «каждый человек, который хотя бы изредка читает газеты, включает радио или телевизор, становится адресатом политической коммуникации» [3, с. 6]. Он полагает, что политическая коммуникация не только информирует, но и воздействует на своего адресата эмоционально, тем самым способствуя преобразованию политической картины мира в человеческом сознании.

Повышенный исследовательский интерес к обыденной лингвополитологии объясняется тем, что общество рассматривает значимость и необходимость политических решений и заявлений через призму обыденных представлений, жизненных ценностей, повседневной практики; реакции людей становятся предметом научного осмысления. Однако, в отличие от научного знания, обыденные знания могут быть как истинными, так и ложными [6, с. 42].

Исследователь А.М. Ваховский считает, что появление нового средства коммуникации – интернета – вызвало изменения в политико-коммуникативных стратегиях, используемых участниками политического процесса [7, с. 3]. Интернет рассматривается им как среда и средство взаимодействия политических комментаторов, реализующих свои интересы и потребности [там же, с. 15].

В итоге объектом обыденной лингвополитологии становятся интернет-комментарии к политической статье в виртуальном пространстве, то есть оценочная интерпретация текста на политическую тему рядовыми носителями языка. Письменное высказывание в интернет-сети характеризуется публичностью, анонимностью и демократизмом общения, диалогичностью и интерактивностью, коллективностью авторства и т. д. [8, с. 400].

Политические интернет-комментарии продуцируются преимущественно непрофессиональными интерпретаторами, в них отражаются обыденное сознание авторов, уровень знаний политической системы, уровень их языковой образованности, а также национальные особенности. Все это проявляется в ментально-языковой деятельности комментаторов, воплотившейся в текстовую форму.

Итак, объектом нашего исследования являются тексты интернет-комментариев к российским и казахстанским политическим статьям, выбор материала исследования обусловлен тем, что развитие информационных технологий в современном мире дало возможность, во-первых, быстрого и эффективного получения различной информации, во-вторых, взаимодействия людей в виртуальном пространстве, виртуального общения в интернет-сети; результатом стало появление различных жанров сетевой коммуникации. Среди них особое внимание заслуживают интернет-комментарии к политическим статьям, которые отражают когнитивно-коммуникативные особенности языковой личности, в нашем случае – виртуальной языковой личности.

Интернет-комментарии, являясь вторичными текстами, реализуют деривационный потенциал исходного текста. Это доказывает то, что именно интернет-комментарии содержат мутационные инновации, которые указывают на изменение внутренней формы текста, его функциональной направленности.

Актуальность исследования заключается в том, что на первый план выдвигается вопрос соотношения человека и языка в русле коммуникации, особенно в текstopорождении. Любой текст

обладает потенциалом деривационного функционирования, а языковая личность, применяя вариативные стратегии текстовой деятельности, реализует деривационный потенциал текста, который опредмечивается во множестве производных (вторичных) текстов.

Объектом исследования являются тексты политических российских и казахстанских интернет-комментариев. Предмет исследования – вариативные стратегии текстопорождения, представленные в текстах российских и казахстанских политических интернет-комментариев и рассматриваемые в лингвоперсональном аспекте. Цель исследования – определить факторы текстового и персонного текстопорождения российско-казахстанских политических интернет-комментариев в лингвоперсональном аспекте.

В ходе проведения лингвистического анализа были использованы следующие методы: лингвистическое описание, сопоставительный метод, методика дериватологического анализа, метод сплошной выборки.

Проведенный лингвистический анализ был основан на модели тексто-дериватологического анализа, разработанной Н.В. Мельник [9]. С помощью данной модели были выявлены параметры как текстового, так и персонного факторов текстопорождения интернет-комментариев. Краткое описание параметров продуцирования интернет-комментариев можно увидеть на следующей схеме.

Таблица 1

Текстопорождение интернет-комментариев	
Персонные	Текстовые
Ассоциативность	Ключевые слова
Ироничность	Копиальность содержания
Агрессивность	Копиальность формы
Домысливание	Цитирование
Поэтичность	

I Показатели текстового текстопорождения интернет-комментариев:

1. Тактика ключевых слов. Заявленная тактика тяготеет к объективному фактору текстопорождения, так как автор использует ключевые слова исходного текста, интерпретирует, домысливая его по-своему, но не уходя от темы мотивирующего текста.

Рассмотрим следующий комментарий к статье «Крушение без имен» новостного портала Gazeta.ru: *Около 100, это весь диапазон: от верхнекремлевских, принимавших решение о направлении Бука в Донбасс, до экипажа, сбившего Боинг.* Комментарий продуцирован под влиянием текстового (объективного) фактора, с помощью применения тактики ключевых слов: *100, Бук, Донбасс, экипаж, Боинг.* В целом автор свертывает мысль исходного текста в кратком высказывании, свернутом тексте, он перечисляет главных подозреваемых в крушение боинга. Инновации в данном тексте незначительны и носят модификационный характер, проявляясь только на поверхностном уровне.

2. Тактика копиальности содержания. Параметр копиальности содержания осуществляется передачей интернет-комментариями содержания исходного текста заменой ключевых слов синонимами или другими языковыми (вариативными) средствами, которые выбирает виртуальная языковая личность при комментировании политической проблемы.

Приведем комментарий к статье «Нурсултан Назарбаев назвал события в Алматы терактом» новостного портала Dixinews на казахском языке, где отражается использование параметра копиальности содержания. *Иманды болсын, өзіміз бір бірімізді қырып не болып бара жатыр сонша?! Ақылға келмейді! (Пусть земля будет пухом! В кого мы превращаемся убивая друг друга?! Давайте будем разумными!).* (перевод – Е. С.) Как видим, во вторичном тексте отсутствуют ключевые слова. Комментарий передает суть текста через описание, использование синонимичной лексики, поэтому данный комментарий имеет текстовый характер.

3. Тактика копиальности формы. Приведем примеры из статьи «Жителей Казахстана зовут прийти на выборы 20 марта» новостного портала Dixinews. В ней рассматривается вопрос планирования внеочередных выборов в стране. *Раф Непойду на выборы. Все за кого мы голосовали Пошлый раз работали против нас. Принимали законы правила против народа, все поправки*

грабительские (штрафы, сборы за регистрацию ТР). Нас лохуют, за наши заработанные они имеют (круизеры патрулы) ездют борзые. Крепитесь мужайтесь еще все впереди.

Гость Раф пишет: Непойду на выборы. Все за кого мы голосовали Пошлый раз работали против нас. Принимали законы правила против народа, все поправки грабительские (штрафы, сборы за регистрацию ТР). Нас лохуют, за наши заработанные они имеют (круизеры патрулы) ездют борзые. Крепитесь мужайтесь еще все впереди. [/QUOTE]Вы правы! Для Народа нет ни какой пользы от этих «проклятых» выборов, а только ВРЕД!

Как видим, комментатор, который представился как *Гость*, интерпретирует первичный текст, ссылаясь на текст-комментарий предыдущего собеседника *Раф*. Он копирует полностью его текст и дальше интерпретирует, поддерживая его мысль. Комментарий продуцирован под влиянием текстовых факторов, которые реализуются, во-первых, по отношению к тексту собеседника, использованием тактики копиальности формы, во-вторых, относительно к первичному тексту, применением тактики ключевых слов: *народ, выбор.*

4. Тактика цитирования. Данный параметр реализуется с помощью тактики цитирования по исходному тексту (макротексту или микротексту). При цитировании автор без изменения копирует фрагмент исходного текста или же текста собеседника и использует его для проявления своей мысли, интенции в качестве дополнительной вставки. Приведем пример из российской политической статьи: «Крушение без имен» с новостного портала Gazeta.ru.

Для бестолковых в квадрате цитирую еще раз (медленно): «...управление ESA ... получило в свое распоряжение съемки, сделанные всеми представляющими ценность для исследования спутниками, но также располагает экспертами, которые эти изображения проанализировали. В вопросе установления места запуска выводы управления ESA подтверждают заключения следователей группы JIT.»

В данном комментарии автор цитирует информацию о ходе расследования катастрофы рейса MH17 из исходного текста. Он упрощает содержание текста, свертывая его и передавая в кавычках для презентабельности и ясности своего сообщения для других комментаторов. Тем самым данный текст порожден на основе текстовых факторов с применением тактики цитирования.

II Показатели персонного текстопорождения интернет-комментариев.

1. Тактика ассоциативности. Данная тактика связана, в первую очередь, с ментально-когнитивным мышлением субъекта, так как на этой основе выбираются языковые средства для передачи эмоции или выражения интенции. В параметре ассоциативности текстопорождения субъект проявляет отношение к заявленной проблеме тем, что автор использует ассоциативную тактику для описания ключевого слова или явления.

Где же Россия взяла такую большую шапку невидимку, чтоб накрыть целый «бук»? всякие видео с транспортировкой установки по территории ДНР/ЛНР есть (и главное что в открытом виде без чехла) да еще и на гражданском тягаче), а то что когда эта установка пересекала границу РФ нет ни со спутника ни с айфона! :))) Да еще про сапоги скороходы забыли... :)))

В данном комментарии к статье «Крушение без имен» с новостного портала Gazeta.ru, как видим, проявляется как текстовый, так и субъективный фактор текстопорождения. Субъективность отражается в том, что автор сравнивает ракету, которая сбивла самолет с *большой шапкой невидимки*, которая накрывает целый самолет, таким образом он проявляет иронию. В целом комментатор интерпретирует первичный текст, включая свое ассоциативное мышление, что указывает на персонный характер текстопорождения.

2. Тактика ироничности. Рассмотрим комментарий к статье «Министр обороны РК обозначил основные направления подготовки войск» новостного портала Nur.kz. *Ты хоть сам сделай что-нибудь, только жаловаться можете, нитики!!!!* В комментарии автор проявляет недовольство собеседником. Он сделал ему замечание, что он часто жалуется на условия в военных частях: *У военных не зарплата, а денежное довольствие!* Проявление иронии напрямую связано с действием персонного фактора текстопорождения.

3. Тактика агрессивности. Далее приведем примеры из казахстанских комментариев с портала Nur.kz на тему «Министр обороны РК обозначил основные направления подготовки во-

йск». А вся правда в том, что все вы, кто пишет про технику и всякий бред не дружите с головой! Сначала покажи, что ты уверен в своих словах, потом говори, а не так...просто сидеть и голословить... В представленном комментарии автор проявляет свою эмоциональность, агрессивность по отношению к предыдущим комментаторам.

4. Тактика домисливания. Параметр домисливания характеризуется тем, что комментатор сочиняет свой текст на основе собственного опыта и прочитанной информации, тем самым развертывая тему исходного текста в выбранном русле.

Для вас слова «высокий рейтинг» и «неизменный рейтинг» – синонимы? 2. По поводу хромания экономики до падения цен на нефть – посмотрите статистику. Даже при высоких ценах на нефть рост экономики в последние годы (до падения) сильно замедлился. Росла на 2-3%, несмотря на высокие цены. Также замедлились рост зарплат, инвестиций и прочее. Да и вообще, даже если этого не считать, я не думаю, что можно назвать здоровой экономику, которая при падении цен на нефть летит к чертям и валюта... Толчком продуцирования следующего текста стал комментарий предыдущего коммуниканта. Автор начал обсуждать экономическое положение страны, о котором говорил предыдущий комментатор, однако в его комментарии отсутствует связь с первичным текстом, который выполняет лишь функцию стимула, поэтому данный комментарий продуцирован на основе субъективных факторов, с помощью тактики домисливания.

5. Тактика поэтичности. Тактика поэтичности отличается от других параметров субъективности эмоциональностью, экспрес-

сивностью, поэтичностью. В таких текстах автор воплощает свое обыденное политическое видение проблемы в образной форме. Представим поэтический комментарий к исходному тексту «Казахстанцы шантажируют ЦИК, угрожая не прийти на выборы» новостного портала Dixinews. *Учитель жизни просто и не сложно, до самой, самой учит и крепится. Тому, чему научит очень важно, учиться только в жизни не ленись! Но только он всему тебя научит, но выводы останутся с тобой. Иных она не сможет, не научит, и до конца останется не мну! Что президент не должен, не согласен, был обречён доверием людей. Вот результат бываает очень важен, ведь избирать другого был не смей!*

В итоге с помощью персонцентрического анализа вторичных текстов мы выявили ряд параметров персонного текстопорождения: ассоциативность, ироничность, агрессивность, домисливание, поэтичность.

Таким образом, по результатам лингвистического анализа политических интернет-комментариев были выявлены:

- текстовые и персонные факторы текстопорождения политических интернет-комментариев;
- тактики проявления текстового фактора – ключевые слова, копияльность содержания, копияльность формы, цитирование;
- тактики проявления персонного фактора – ассоциативность, ироничность, агрессивность, домисливание, поэтичность;
- представленные выводы связаны с обыденным политическим сознанием рядового носителя языка, в котором проявляются жизненный опыт, национальное своеобразие, уровень политической информированности языковой личности.

Библиографический список

1. Михалева О.Л. *Политический дискурс как сфера реализации манипулятивного воздействия*: монография. Иркутск, 2005.
2. Чернявская В.Е. *Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия*: учебное пособие. В.Е. Чернявская. Москва, 2006.
3. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика: учебное пособие*. Москва, 2006.
4. Зарипов Р.И. *Метафорическое моделирование образа России в современном французском политическом дискурсе*: монография. Москва, 2016.
5. *Имплицинные и эксплицитные стратегии в восточноевропейском политическом дискурсе*. Под редакцией А.П. Чудинова, Э.В. Будаева. Екатеринбург, 2014.
6. Кишина Е.В. *Лингвоконфликтологический аспект описания обыденной лингвополитологии. Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика: сборник научных статей*. Кемерово, 2012.
7. Ваховский А.М. *Интернет-технологии как фактор политического развития современной России*. Автореферат ... кандидата политических наук. Тула, 2007.
8. *Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты*. Часть 1: коллективная монография. Ответственный редактор Н.Д. Голев. Кемерово, Барнаул, 2009.
9. Мельник Н.В., Мельник Н.В. *Деривация русского текста: Лингвистические и персонологические аспекты*. Москва, 2014.

References

1. Mihaleva O.L. *Politicheskij diskurs kak sfera realizacii manipulyativnogo vozdejstviya*: monografiya. Irkutsk, 2005.
2. Chernyavskaya V.E. *Diskurs vlasti i vlast' diskursa: problemy rechevogo vozdejstviya*: uchebnoe posobie. V.E. Chernyavskaya. Moskva, 2006.
3. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika: uchebnoe posobie*. Moskva, 2006.
4. Zaripov R.I. *Metaforicheskoe modelirovanie obraza Rossii v sovremennom francuzskom politicheskom diskurse*: monografiya. Moskva, 2016.
5. *Implicitnye i 'eksplicitnye strategii v vostochnoevropejskom politicheskom diskurse*. Pod redakciej A.P. Chudinova, 'E.V. Budaeva. Ekaterinburg, 2014.
6. Kishina E.V. *Lingvokonfliktologicheskij aspekt opisaniya obydennoj lingvopolitologii. Obydennoe metazykovoe soznanie i naivnaya lingvistika: sbornik nauchnyh stat'ej*. Kemerovo, 2012.
7. Vahovskij A.M. *Internet-tehnologii kak faktor politicheskogo razvitiya sovremennoj Rossii*. Avtoreferat ... kandidata politicheskikh nauk. Tula, 2007.
8. *Obydennoe metazykovoe soznanie: ontologicheskie i gnoseologicheskie aspekty*. Chast' 1: kolektivnaya monografiya. Otvetstvennyj redaktor N.D. Golev. Kemerovo, Barnaul, 2009.
9. Mel'nik N.V., Mel'nik N.V. *Derivaciya russkogo teksta: Lingvisticheskie i personologicheskie aspekty*. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 13.02.18

УДК 801.3:808.2

Kalenova N.A., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia),
E-mail: n.a.kalyonova@yandex.ru

THE COGNITIVE-DISCURSIVE ASPECT OF PHRASEOLOGICAL ALLUSIONS. The cognitive-discursive status of phraseological allusion is studied as a mechanism of coding and decoding. The author compares the specifics of the functioning of a shortened phraseological unit and a word, and then shows the role of the phraseological unit component in creating a phraseological image. The author refers to terminology and tries to identify differences between phraseological allusion, ellipsis, shortening of the phraseological unit component composition. To illustrate the specifics of phraseological allusion, the author gives an example of the transformation of phraseological unit, which combines the replacement of the component and epitrop, as the epitrop function is similar to phraseological allusion. The phraseological allusion is understood as a result of the transformation of the linguistic unit, i.e. the phraseological meaning is obtained at the stage of understanding the text. The work suggests turning to experimental studies, since the result of the perception of the text shows the specifics of the picture of the world of the modern representative of culture.

Key words: phraseological allusion, cognitive-discursive phraseology, cognitive mechanisms of phraseological formation, structural-semantic transformations of phraseological units.

Н.А. Калёнова, д-р филол. наук, доц., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград,
E-mail: n.a.kalyonova@yandex.ru

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ АСПЕКТ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ АЛЛЮЗИИ

В статье рассматривается когнитивно-дискурсивный статус фразеологической аллюзии, которая предстаёт как механизм кодирования информации с помощью фразеологической единицы с усечённым компонентным составом, а также её декодирования. Сопоставляя особенности функционирования лексемы и усечённой фразеологической единицы, автор показывает роль её компонента в актуализации фразеологического образа. Статья затрагивает проблему терминологии, в частности, предпринимается попытка развести определения фразеологическая аллюзия, эллипсис, усечение компонентного состава фразеологической единицы. Чтобы проиллюстрировать специфику фразеологической аллюзии, автор приводит пример преобразования фразеологической единицы, в котором сочетаются замена компонента и эпитроп, функции которого близки фразеологической аллюзии. Кроме того, поднимается проблема декодирования фразеологической семантики, поскольку в когнитивно-дискурсивном ракурсе фразеологическая аллюзия – это и результат, который достигается в результате восприятия и осмысления дискурсивной реализации фразеологической единицы. Предполагается, что именно экспериментальное исследование фразеологической аллюзии может пролить свет на особенности картины мира современного носителя лингвокультуры.

Ключевые слова: фразеологическая аллюзия, когнитивно-дискурсивная фразеология, когнитивные механизмы фразеомобразования, структурно-семантические трансформации фразеологических единиц.

Фразеологическая аллюзия привлекает внимание учёных как один из самых интересных приёмов структурно-семантических трансформаций ФЕ [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9 и др.]. Поскольку «аллюзия, – констатирует В.П. Москвин, – справедливо считается одной из наименее определённых категорий стилистики», указывая, что причина «видится прежде всего в недостаточном разведении ряда приёмов» [10, с. 37], подобные сложности в разведении некоторых смежных понятий обнаруживаются и в современной фразеологии, кроме того, недостаточно изучен когнитивно-дискурсивный статус фразеологической аллюзии.

«Приём дискурсивной аллюзии (франц. *allusion* < лат. *alludere* – ‘подсучивать, намекать’) во фразеологической игре слов состоит в использовании в конкретном дискурсе знаков, прямо или косвенно эксплицирующих образную составляющую фразеологического концепта» [11, с. 74 – 75]. Например: *Я как-то писал Урусову от всей души и повторяю это вам: для меня вопрос религии такой же вопрос, как для утопающего вопрос о том, за что ему ухватиться, чтобы спастись от неминуемой гибели, которую он чувствует всем существом своим* (Л.Н. Толстой А.А. Толстой, между 5 и 9 февраля 1877 г., Ясная Поляна). Автор воплощает паремийологический образ *утопающий хватается и за соломинку*, используя не только слова-компоненты паремии, но и аллюзию к её значению: ‘человек, попавший в безнадёжную ситуацию, пытается использовать все возможности, даже если очевидно, что это не даст результата’ (*Чтобы спастись от неминуемой гибели...*). Далее в дискурсивное пространство вводится ФЕ *хвататься за соломинку* – ‘разг. ирон. будучи растерянным в тяжёлой ситуации, поспешно искать спасения, прибегая к крайнему средству, которое помочь не может’: *И религия уже года два для меня представляется этой возможностью спасения <...> А дело в том, что как только я ухватюсь за эту доску, я тону с нею вместе* (Л.Н. Толстой А.А. Толстой, между 5 и 9 февраля 1877 г., Ясная Поляна). ФЕ, произошедшая от паремии путём «сворачивания», то есть сама являющаяся результатом усечения компонентного состава производящей единицы, в контексте подвергается структурно-семантической трансформации, а именно замене компонента *соломинка* на компонент *доска*. Лексема *доска* номинирует предмет более надёжный, чем соломинка, однако автор подчёркивает призрачность религии как средства спасения от «неминуемой гибели»: *Я тону вместе с ней*. Таким образом, анализируемый фразеологический контекст не содержит компонента *за соломинку*, однако значение единицы воспроизводится полностью, что характерно для фразеологической аллюзии.

Сравним с другими контекстами, в которых функционирует не компонент ФЕ, являющийся её доминантой, а лексема *хвататься*: *Чтобы не хвататься за неподъёмное и не размениваться по мелочам, говорять эксперты, лучше начать с переработки 120 тыс. т отходов* (Н. Малетин. Потребительская корзина для мусора, 2003.); *Голова идёт кругом: не знаешь, за что хвататься – за пелёнки или за конспекты* (В. Токарева. Своя правда). Как видим, лексема не участвует в объективации фразеологического образа, а реализуется во втором значении ‘несистематично делать что-нибудь, переходя от одного дела к другому (разг.)’. Иными словами, лексема *хвататься* в данных контекстах не задаёт воспроизведения фразеологического образа.

Фразеологическая аллюзия рассматривается как сложный когнитивный механизм: «Дискурсивная аллюзия метонимически актуализирует когезивный потенциал, имплицитно присущий любой фраземе: по одному или нескольким компонентам фраземы в языковом сознании всплывает целостный концепт» [11, с. 74 – 75]. Рассматривая эллипсис и фразеологическую аллюзию как типы преобразований ФЕ, Е.В. Крепкогорская указывает, что «одним из наиболее заметных изменений состава фразеологических оборотов является их сокращение» [3, с. 90]. Итак, функционирование ФЕ в усечённом виде как а) фразеологическая аллюзия, б) структурно-семантическая трансформация усечения компонентов или компонента ФЕ, а также в) эллипсис, а именно диахронический и синхронный эллипсис.

Фразеологическая аллюзия, как представляется, – это 1) когнитивно-дискурсивный механизм воспроизведения ФЕ по опорному компоненту / компонентам; 2) это эффект, результат, возникающий в при синхронном эллипсисе, который, в свою очередь, является приёмом преобразования ФЕ, основанном на усечении компонента / компонентов. Поскольку суть фразеологической аллюзии заключается в том, что сознание воспринимающего субъекта воспроизводит хранящийся в его памяти фразеологический образ [9, с. 56], в обоих случаях фразеологическая аллюзия – это явление сферы сознания, определяющееся лингвокреативными способностями носителя культуры, а также возможностями фразеологии как ресурса языка.

Двойственность когнитивно-дискурсивная фразеологическая аллюзии заключается в том, что автор задаёт языковую игру, осознанно или неосознанно преобразуя ФЕ путём усечения компонента или компонентов, а читатель распознаёт принципы этой игры, вовлекается в неё и декодирует смысл фразеологического контекста. Оба действия, и кодирование, и декодирование фразеологического смысла, базируются на таких главных свойствах фраземного знака, как воспроизводимость, образность, целостность значения.

В связи с этим актуальным становится вопрос о том, как современный носитель лингвокультуры воспринимает эту языковую игру, воспроизводится ли в его сознании фразеологический образ. В данном случае контекстуальная реализация ФЕ представляет собой развёрнутую метафору, которая лежит в основе фразеологического образа. Иными словами, даже если читатель не распознаёт в данном контексте фразеологическую аллюзию, он имеет возможность воссоздать метафорический образ.

Рассмотрим интересный в ракурсе анализируемой проблемы контекст: *Почему вам кажется, что пробежавший между нами бык оставил какой-то след? Я никакого не чувствую, как и писал, кроме раскаяния. И поверьте ли, что поминаю ваши слова теперь и чувствую, что всё это нужно было мне для моего смирения* (Л.Н. Толстой А.А. Толстой, 7 или 8 декабря 1872 г., Ясная Поляна). Подвергаясь структурно-семантической трансформации ФЕ *чёрная кошка пробежала* – ‘разг. экспрес. произошла неожиданная размолвка между кем-либо’ – демонстрирует пример замены компонента *кошка* на компонент *бык*. При этом сложность представленного преобразования в том, что для успешного декодирования должна быть распознана ФЕ в целостности её компонентов, что по механизму напоминает аллюзию, а затем распознана замена компонента.

Лексема *бык* на момент включения её в качестве компонента в формальную структуру ФЕ имеет смысловую структуру, коннотативный макрокомпонент которой обогащён эмотивно-оценочными и ассоциативно-образными семами, актуальными для адресанта и адресата эпистолярного дискурса. Речь идёт об эпитропе, смежном с аллюзией явлении, представляющем собой механизм воспроизведения целой коммуникативной ситуации по опорному знаку. В эпистолярной эпитропе обеспечивает когезию эпистолярного диалога и выявляет общность картин мира коммуникантов. В анализируемом примере лексема *бык* имеет для коммуникантов актуальные насыщенные коннотации, связанные с совместно пережитым опытом, соответственно, является примером включения эпитропы в процесс структурно-семантической трансформации ФЕ.

Фразеологическая аллюзия исследуется как механизм кодирования и не изучена экспериментально как результат декодирования. Так, можно предположить, что в разных аудиториях, отличающихся по ключевым критериям, могут быть разные результаты декодирования, поскольку не столько семантические, внутренние, факторы определяют результат декодирования, сколько факторы, зависящие от языковой картины мира носителя языка и его лингвокреативных способностей. Например, проблема перевода ФЕ связана с тем, что «достаточно часто даётся прямой перевод, никак не связанный с образным смыслом, отражённым в первоисточнике, или с опорой на отдельное слово»

[12, с. 388], что свидетельствует об отсутствии воспроизводимой единицы, содержащей данные компоненты, в языковой картине мира говорящего. То же можно сказать о носителе языка, не имеющем в своём тезаурусе единицы с заданным компонентным составом или затрудняющемся в образном восприятии речи.

Таким образом, в когнитивно-дискурсивном аспекте фразеологическая аллюзия – это средство компрессии дискурса, поскольку объективация информации обеспечивается меньшим количеством единиц, средство создания вертикального контекста, так как формально выраженные компоненты ФЕ проецируют фразеологический образ, её внутреннюю форму, могут актуализировать ассоциативно-образные смыслы и т.д., поэтому «для её адекватного понимания необходимо обладать достаточными лингвистическими знаниями и языковым чутьём, чтобы иметь возможность извлечь необходимую для идентификации ФЕ информацию из долговременной памяти» [7, с. 72]. Лингвокреативная деятельность адресата сообщения обусловлена тем, что «фразеологическая аллюзия в художественном дискурсе проецирует несколько векторов расширения смысла» [6, с. 288]. Восприятие компонентов «маркированных формально и содержательно принадлежностью определённому фразеологизму, благодаря устойчивым ассоциативным связям вызывает имплицитное присутствие в сознании адресата фразеологической единицы в целом, ассоциирующейся с конкретизированной ситуацией» [4, с. 123].

Библиографический список

1. Алешко-Ожевская С.С. *Фразеологический состав английского языка и проблемы аллюзивности художественного текста*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2006.
2. Гусева Л.А. Библийская фразеология в стихотворных текстах Н.И. Глазкова. *Верхневолжский филологический вестник*. 2017; 1: 43 – 49.
3. Крепкогорская Е.В. Контекстуальное использование трансформированных фразеологических единиц с растительным компонентом в русском и английском языках. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2011; 4: 89 – 92.
4. Мелерович А.М., Блинова Е.В. Психолингвистический механизм спонтанного семантического анализа фразеологизмов и его реализация в художественной речи. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. 2007; 2: 117 – 124.
5. Мелерович А.М., Кидярова Е.Е. Структура и концептуальное содержание фразеологических конфигураций в поэтических произведениях И.А. Бродского. *Русское слово*. Ярославль, 2008: 388 – 395.
6. Осадчая М.Н. Когнитивные аспекты авторского «перекодирования» фразеологической семантики в художественном дискурсе О. Мандельштама. *Устойчивые фразы в парадигмах науки*. Тула, 2015: 287 – 291.
7. Федулёнок Т.Н. Оказиональное стилистическое преобразование фразеологических единиц. *Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики*. 2015; 1: 69 – 73.
8. Байрамова Л.К. Фразеологическая аллюзия в произведениях В.И. Ленина. *Филологические науки*. 1985; 5: 15 – 17.
9. Naciscione A. *Stylistic Use of Pphraseological Units in Discours*. Amsterdam: Philadelphia, 2010.
10. Москвин В.П. К уточнению понятия «аллюзия». *Русская речь*. 2014; 1: 37 – 43.
11. Алефиренко Н.Ф. Когнитивно-дискурсивные механизмы языковой игры в сфере фразеологии. *Учёные записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского*. 2012; Т. 25, № 2: 70 – 75.
12. Трофимова Е.Б., Пелевина А.А. Языковые и когнитивные стратегии, используемые носителями языка при опознавании корейских фразеологизмов в пословном переводе. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 386 – 388.

References

1. Aleshko-Ozhevskaya S.S. *Frazeologicheskij sostav anglijskogo yazyka i problemy allyuzivnosti hudozhestvennogo teksta*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
2. Guseva L.A. Biblejskaya frazeologiya v stihotvornyh tekstah N.I. Glazkova. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2017; 1: 43 – 49.
3. Krepkogorskaya E.V. Kontekstual'noe ispol'zovanie transformirovannyh frazeologicheskikh edinic s rastitel'nym komponentom v russkom i anglijskom yazykah. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2011; 4: 89 – 92.
4. Meleroich A.M., Blinova E.V. Psiholingvisticheskij mehanizm spontannogo semanticheskogo analiza frazeologizmov i ego realizaciya v hudozhestvennoj rechi. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 2007; 2: 117 – 124.
5. Meleroich A.M., Kidyarova E.E. Struktura i konceptual'noe soderzhanie frazeologicheskikh konfiguracij v po'eticheskikh proizvedeniyah I.A. Brodskogo. *Russkoe slovo*. Yaroslavl', 2008: 388 – 395.
6. Osadchaya M.N. Kognitivnye aspekty avtorskogo «perekodirovaniya» frazeologicheskoy semantiki v hudozhestvennom diskurse O. Mandel'shtama. *Ustojchivye frazy v paradigmah nauki*. Tula, 2015: 287 – 291.
7. Fedulenkova T.N. Okkazional'noe stilisticheskoe preobrazovanie frazeologicheskikh edinic. *Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki*. 2015; 1: 69 – 73.
8. Bajramova L.K. Frazeologicheskaya allyuziya v proizvedeniyah V.I. Lenina. *Filologicheskie nauki*. 1985; 5: 15 – 17.
9. Naciscione A. *Stylistic Use of Pphraseological Units in Discours*. Amsterdam: Philadelphia, 2010.
10. Moskvina V.P. K utocnieniu ponyatiya «allyuziya». *Russkaya rech'*. 2014; 1: 37 – 43.
11. Alefirenko N.F. Kognitivno-diskursivnye mehanizmy yazykovoj igry v sfere frazeologii. *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo*. 2012; T. 25, № 2: 70 – 75.
12. Trofimova E.B., Pelevina A.A. Yazykovye i kognitivnye strategii, ispol'zuemye nositel'yami yazyka pri opoznavanii korejskikh frazeologizmov v poslovnym perevode. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 386 – 388.

Статья поступила в редакцию 14.03.18

УДК 82

Kanarskaya E.I., postgraduate, Department of Russian Literature, Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Nizhni Novgorod, Russia), E-mail: ek-uf@yandex.ru

THE PROBLEM OF FATE IN PLAYS BY N.V. KOLYADA. The article analyzes forms of literary realization, the basics and the ideological meaning of the phenomenon of fate, or destiny, in plays by the modern playwright N.V. Kolyada. The author comes to the conclusion that the fate is an integral element of the imaginative world of plays by N.V. Kolyada, which exists in two interconnected polar forms. On the one hand, the destiny in playwright's literary system appears as the faceless, unreal, chaotic force destroying natural ontological and axiological foundations of the world and establishing "anti-order". As a result, life of the characters completely submits to the platitude, soullessness which could be overcome only beyond the veil. On the other hand, in a number of plays by

N.V. Kolyada fate acts, on the contrary, as the expurgatory force, which apparition is connected with the limitation of the irreal evil and the necessity of its destruction for the sake of spiritual renewal of the world.

Key words: Kolyada, fate, destiny, modern dramaturgy, "ontological chaos".

Е.И. Канарская, аспирант каф. русской литературы Института филологии и журналистики ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», г. Нижний Новгород, E-mail: ek-uf@yandex.ru

ПРОБЛЕМА РОКА В ДРАМАТУРГИИ Н.В. КОЛЯДЫ

В статье рассматриваются формы художественного воплощения, сущность и идейное значение феномена рока, или судьбы, в пьесах современного драматурга Н.В. Коляды. Автор приходит к выводу, что рок является неотъемлемым элементом мира произведений Н.В. Коляды, существующим в двух полярных, но взаимосвязанных ипостасях. С одной стороны, судьба в художественной системе драматурга предстает безликой, ирреальной, хаотической силой, разрушающей естественные онтологические и аксиологические основания мира и устанавливающей «антипорядок». В результате жизнь героев полностью подчиняется пошлости, бездуховности, преодолению которых возможно только за границами земного бытия. С другой стороны, в ряде пьес Н.В. Коляды рок выступает, напротив, очистительной силой, появление которой связано с предельностью ирреального зла и необходимостью его уничтожения ради духовного обновления мира.

Ключевые слова: Коляда, рок, судьба, современная драматургия, «онтологический хаос».

Проблема рока – его существования, природы, происхождения и преодолимости – относится к числу вечных, осмысляемых в мифологии и литературе на протяжении тысячелетий. В данной статье рок будет пониматься как явление, тождественное судьбе и имеющее соответствующие интерпретации.

Прежде всего, рок (судьба) рассматривается как «абсолютная, всевластная сила, властвующая над всем свободным, сознательным и личностным» [1, с. 64]. Такой рок безличен и слеп: будучи всеобщей причиной, он преследует «цели, неизвестные никому, в том числе и ему самому» [1, с. 64]. Кроме того, он принципиально непознаваем: как отмечает С.С. Аверинцев, в данном случае «в понятие судьбы... входит не только непознаваемость для человеческого интеллекта – она... «темна» сама по себе» [2, с. 663].

Вместе с тем, существует мнение, что действие рока все же может быть понято и упорядочено с помощью выявления его закономерностей. В первую очередь, речь идет о законе справедливого возмездия за нарушение универсальных норм, с реализацией которого связывают судьбу. При этом рок может рассматриваться и как имеющий этическую ориентацию и несущий кару за погрешение «некоего объективного, имманентно присущего мирозданию нравственного закона» [3, с. 351], и как средство поддержания мирового порядка в целом.

Наконец, рок может быть синонимичен судьбе и как доле, участи – в данном случае «сама наша жизнь фактически и есть судьба» [4, с. 211].

Все перечисленные значения актуализируются в произведениях драматурга Н.В. Коляды, организующего мир своих пьес в соответствии с собственной концепцией рока. В работах, посвященных творчеству Коляды, данная концепция, как правило, не раскрывается: ученые указывают лишь на «экзистенциальную обреченность» [5, с. 19] героев драматурга либо на присутствующее в его пьесах элементов трагедии [6]. Н.Л. Лейдерман [7], акцентируя внимание на рассматриваемой проблеме в контексте исследования художественного метода Коляды, не делает ее предметом самостоятельного изучения. Вместе с тем, выводы ученых могут служить теоретической базой для ее дальнейшего анализа, не только способствующего эстетико-мировоззренческой интерпретации произведений Коляды, но и позволяющего выявить возможные механизмы и идейные основания диалогического взаимодействия новейшей литературы с художественной и – шире – культурной традицией.

Далее рассмотрим сущность явления рока (судьбы) в произведениях Н.В. Коляды с помощью ряда ключевых вопросов.

Первый вопрос: существует ли рок и какова его природа?

Уже то обстоятельство, что все действующие лица Коляды, независимо от их личностных особенностей и поступков, существуют в одинаковых условиях духовной и бытовой маргинальности, аксиологической и эмоциональной пустоты, изо дня в день повторяющегося цикла действий, направленных лишь на удовлетворение телесных потребностей либо вовсе лишенных цели, говорит о наличии некой всеохватывающей силы, заключающей в себе определенный миропорядок и поддерживающей его. Кроме того, основные события жизни многих персонажей оказываются необыкновенно схожими в своем трагизме и связаны с потерей или изначальным отсутствием любимого человека, утратой здоровья или дома.

Существование направляющей силы, перед которой человек беспомощен, осознают и сами действующие лица, особенно те из них, кто ощущает несовпадение своей воли со всеобщей необходимостью. Так, Вера из пьесы «Чайка спела», говорит о погибшем брате и о своей «несбывшейся» жизни так: «Он не виноват, что жизнь его так сложилась. Судьба у него несчастная. У нас у Журавлевых у всех судьба несчастная...» [8].

Говоря о природе рока в пьесах Коляды, необходимо отметить, что, создавая свою концепцию судьбы, драматург опирается на длительную литературную традицию, открытую этапом романтизма, в которой античный безликий рок обретает черты ирреального зла, хаоса как разрушения и дисгармонии, который обрекает человечество, не способное к сопротивлению, на пошлость и духовную безжизненность.

Связь драматурга с описанной художественно-философской концепцией подтверждают, в частности, исследования Н.Л. Лейдермана. По мнению ученого, «роковая неизбежность», которая «посягает на суверенность личности» и «сковывает свободу воли» персонажей Коляды, по своей природе является «злом мира» [7, с. 31] – трагически непреодолимым проявлением ирреального начала, управляющего видимой реальностью.

Данный вывод основан на множестве текстуальных свидетельств, позволяющих сделать некоторые обобщения. В первую очередь, проникновение зла в мир иллюстрируют неизбежная для действующих лиц бессмысленная заикливость бытия («Встал, поел, пошел на работу... Зачем? Пришел – снова спать. Новый год потом. Потом лето. Потом опять Новый год... Зачем я живу?!» [8]), гиперболизированная и бесконечная жестокость, «чернуха» («Сливаются, убиваются, вешаются, топят, дерутся, убивают друг дружку» [9]), разрушение и извращение нормальных межличностных отношений, и в результате – полное разобщение и одиночество.

Судьба предстает, таким образом, «антипорядком», антиестественным ходом вещей, причем «онтологический хаос», царящий на духовном уровне, отражается в принципиальном и необъяснимом беспорядке в предметном мире: неоднократно отмечалось, что интерьер у Коляды перегружен «хламом», бесполезными вещами, иногда парадоксально неуместными в данной обстановке; кроме того, его характеризуют грязь и непрочность («Пришла грязная старуха, подолом платья протерла жирный стол» [10]; «Что за дом у вас... Все рушится, падает...» [11]). Общую картину беспорядка дополняют странные, дисгармоничные звуки, цветовые и световые эффекты, устойчивые символы (мухи, бумажные цветы, разбитые зеркала).

Вместе с тем, связанность, предопределенность жизни не отрицает возможности ее осмысления, что порождает **второй вопрос: познаваем ли рок?**

Как уже было показано, теоретически постижение природы рока у Коляды возможно, но только для читателей и автора, обладающих «внеаходимостью» по отношению к тексту.

Что же касается персонажей, то для них это познание недоступно – вероятно, в силу их «безрелигиозного сознания» – «безрелигиозного не в конфессиональном, а скорее в гносеологическом смысле», для которого ««за порогом» нет ничего, никакого инобытия» [7, с. 86 – 87]. Иными словами, в процессе познания герои Коляды не могут перешагнуть ограниченность собственного миропонимания; впрочем, это не мешает некоторым из них интуитивно открывать для себя содержание и источник своей судьбы.

Так, герой пьесы «Рогатка» Илья рассказывает, что ему «вся жизнь наперед снится» [12]. Наибольший интерес представляют четыре его сна, в каждом из которых в индифферентной форме герой видит свое будущее. Эти сны наполнены эсхатологическими, страшными символами, разбланивающими окружающий Илью бытийный хаос: к ним относятся черная кошка-ведьма, черный голубь, знаменующий смерть героя («Это ведь смерть твоя пришла за тобой» [12]), кровь, разлетающаяся, как листы романа. Столь же значимый пророческий сон видят, например, герои пьесы «Старосветские помещики», хоронящие друг друга во сне.

При этом важно, что подойти к постижению судьбы, пусть и таким «внерелективным» путем, Коляда позволяет лишь тем своим героям, которые имеют потенциал для борьбы за духовную свободу. В связи с этим возникает **третий, самый важный для мировоззренческой системы драматурга, вопрос: преодолит ли рок?**

Ответ на данный вопрос требует, прежде всего, дифференциации персонажей Коляды по степени их чувствительности к окружающей «безнадеге» и, соответственно, по силе их стремления к освобождению от нее. Представляется, что по данным критериям можно выделить три группы действующих лиц. Первые (Михаил из «Мурлин Мурло», Сергей из «Полонеза Огинского») внутренне пусты и потому принимают свою судьбу как единственно возможную; вторые (Вера из «Чайка спела», Юлия из «Родимого пятна») чувствуют неправильность происходящего, но не в силах ничего изменить – в результате они либо уходят в созданный ими иллюзорный мир (Вера), либо балансируют на грани трагической ясности и безумия (Юлия).

Наконец, третью группу составляют герои, которые в условиях аксиологического вакуума все же находят этические ориентиры и следуют им (Илья из «Рогатки», Ольга из «Мурлин Мурло», Ирина из «Америка России подарила пароход...»): в таком случае «в свете нравственной меры, признаваемой над собою в качестве высшего закона бытия, герой Коляды... поднимается над роком» [7, с. 87]. Однако в «перевернутом» мире подобное поведение является нарушением установленного «антипорядка», что ведет к возмездию со стороны судьбы – страданию героя, его непонятности и внутренней изоляции. Единственным способом освобождения и достижения гармонии для него становится смерть, причем Коляда не связывает ее очистительную силу со способом ухода из жизни: «человек,... пробившийся, обданный кожей, к светлой идее Бытия, самим разрывом с «чернухой» признает верховенство над собою Света» [7, с. 88]. Так, Илья совершает самоубийство, а Ирина ждет естественного конца, но оба знают, что в другом мире они будут избавлены от ужаса ны-

нешней жизни – в первую очередь, от бесконечного одиночества: «Теперь вместе... Вместе... Рядом. Вечно. Вечно. Вечно. Вечно» [9].

При этом необходимо отметить, что в пьесах Коляды преодоление рока через принятие смерти возможно не только для одной личности, но и в масштабах всего человечества – тогда речь идет уже о Конце света.

Эсхатологические мотивы, характерные для художественной системы драматурга, выражаются, в частности, в многократном использовании сквозных образов тьмы и смерти, в том числе материализованной (Живая Смерть в «Канотье», пробудившиеся мертвецы в пьесах «Чайка спела» и «Коробочка»), обращении к темам разрушения семьи в результате отказа от традиционных нравственных ценностей («Мурлин Мурло», «Чайка спела»), вырождения рода (смерть ребенка или отсутствие детей выступают сюжетными элементами пьес «Америка России подарила пароход...», «Носферату», «Чайка спела» и многих других), в том числе в связи с «наследственной» виной («Родимое пятно»).

Аккумуляция всех перечисленных апокалиптических признаков рождает у читателя ощущение неизбежности Конца света, который как будто вынесен автором за границы текста. Однако в пьесе «Мурлин Мурло» глобальное «землетрясение» действительно происходит, воплощая уже не темный по своей природе, а очистительный рок, несущий возмездие за нарушение истинных этических норм.

В пьесе автор дает понять, что и источник этой абсолютной силы другой – Конец света наступает, когда измученная окружающей пустотой Ольга призывает покинувшего ее Бога: «Бо-о-о-ог!!!! Бо-ог!!!! Приди ко мне, Бо-ог!!!!» [13]. Вместе с тем, драматург в своих произведениях всегда очень осторожно обращается с религиозным контекстом, что не позволяет сделать однозначный вывод о сущности освободительного начала, ведущего мир от тьмы к свету.

Таким образом, для Н.В. Коляды рок, или судьба, выступает проявлением ирреального начала, превращающего условную реальность пьес в пространство трагически неизбежного аксиологического и онтологического хаоса, извращающего естественный миропорядок. Преодолеть действие рока могут лишь некоторые герои, самостоятельно приходящие к истинным этическим ценностям и получающие освобождение ценой страданий и собственной жизни. С помощью сложной системы эсхатологических маркеров драматург формирует у читателя предчувствие неумолимого Апокалипсиса, который в рамках философско-эстетических воззрений автора становится силой, побеждающей ирреальный рок и несущей миру очищение.

Библиографический список

1. Лосев А.Ф. *История античной эстетики. Ранняя классика*. Москва: Издательство АСТ; Харьков: Фолио, 2000.
2. Аверинцев С.С. Судьба. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Советская Энциклопедия, 1983: 663.
3. *История всемирной литературы*: в 9 т. Т. 1 Ответственный редактор И.С. Брагинский. Москва: Наука, 1983.
4. Постовалова В.И. Судьба как ключевое слово культуры и его толкование А.Ф. Лосевым (фрагмент типологии миропониманий). *Понятие судьбы в контексте разных культур*. Москва: Наука, 1994: 207 – 214.
5. Дубровина И.В. *Функционирование сентименталистских кодов в поэтике современной драмы (на материале драматургии Николая Коляды)*: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2014.
6. Лазарева Е.Ю. *Особенности художественного мира Н. Коляды в контексте исканий драматургии 1980 – 1990-х гг.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2010.
7. Лейдерман Н.Л. *Драматургия Николая Коляды*. Каменск-Уральский: Издательство «Калан», 1997.
8. Коляда Н.В. Чайка спела... (Безнадега). *Kolyada.ur.ru: сайт Николая Коляды*. Available at: <http://kolyada.ur.ru/beznadega/>
9. Коляда Н.В. Америка России подарила пароход... *Kolyada.ur.ru: сайт Николая Коляды*. Available at: http://kolyada.ur.ru/amerika_rossii/
10. Коляда Н.В. Иван Федорович Шпонька и его тетушка. *Kolyada.ur.ru: сайт Николая Коляды*. Available at: <http://kolyada.ur.ru/shponka/>
11. Коляда Н.В. Канотье. *Kolyada.ur.ru: сайт Николая Коляды*. Available at: <http://kolyada.ur.ru/kanotje/>
12. Коляда Н.В. Рогатка. *Kolyada.ur.ru: сайт Николая Коляды*. Available at: <http://kolyada.ur.ru/rogatka/>
13. Коляда Н.В. Мурлин Мурло. *Kolyada.ur.ru: сайт Николая Коляды*. Available at: http://kolyada.ur.ru/murlin_murlo/

References

1. Losev A.F. *Istoriya antichnoj `estetiki. Rannaya klassika*. Moskva: Izdatel'stvo AST; Har'kov: Folio, 2000.
2. Averincev S.S. Sud'ba. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1983: 663.
3. *Istoriya vseмирnoy literatury*: v 9 t. T. 1 Otvetstvennyj redaktor I.S. Braginskij. Moskva: Nauka, 1983.
4. Postovalova V.I. Sud'ba kak klyuchevoe slovo kul'tury i ego tolkovanie A.F. Losevym (fragment tipologii miroponimaniy). *Ponyatie sud'by v kontekste raznykh kul'tur*. Moskva: Nauka, 1994: 207 – 214.
5. Dubrovina I.V. *Funkcionirovanie sentimentalistskikh kodov v po`etike sovremennoj dramy (na materiale dramaturgii Nikolaya Kolyady)*: Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2014.
6. Lazareva E.Yu. *Osobennosti hudozhestvennogo mira N. Kolyady v kontekste iskanij dramaturgii 1980 – 1990-h gg.* Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2010.
7. Lejderman N.L. *Dramaturgiya Nikolaya Kolyady*. Kamensk-Uralskij: Izdatel'stvo «Kalan», 1997.
8. Kolyada N.V. Chajka spela... (Beznadega). *Kolyada.ur.ru: sajт Nikolaya Kolyady*. Available at: <http://kolyada.ur.ru/beznadega/>
9. Kolyada N.V. Amerika Rossii podarila parohod... *Kolyada.ur.ru: sajт Nikolaya Kolyady*. Available at: http://kolyada.ur.ru/amerika_rossii/
10. Kolyada N.V. Ivan Fedorovich Shpon'ka i ego tetushka. *Kolyada.ur.ru: sajт Nikolaya Kolyady*. Available at: <http://kolyada.ur.ru/shponka/>
11. Kolyada N.V. Kanot'e. *Kolyada.ur.ru: sajт Nikolaya Kolyady*. Available at: <http://kolyada.ur.ru/kanotje/>
12. Kolyada N.V. Rogatka. *Kolyada.ur.ru: sajт Nikolaya Kolyady*. Available at: <http://kolyada.ur.ru/rogatka/>
13. Kolyada N.V. Murlin Murlo. *Kolyada.ur.ru: sajт Nikolaya Kolyady*. Available at: http://kolyada.ur.ru/murlin_murlo/

Статья поступила в редакцию 09.03.18

УДК 811.161.1

Konstantinova A. Yu., *Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Professor of State Institute of Russian language n.a. A.S. Pushkin (Moscow, Russia), E-mail: alla@konstantinow.ru*

EVALUATION METHODS OF VERBAL ACTION IN THE GROUP OF VERBS OF SPEECH. The article deals with the ambiguously interpreted in linguistics types of ways of verbal action and semantic group of verbs of speech and sound. Semantic group of verbs of speech and sound is interpreted as a group of actional verbs, which includes both verbs, referent of which is a speech act, and verbs, referent of which is interactive. Evaluation methods of verbal action are qualified as a lexical-grammatical category with a dominant pragmatic semantics. The description of all three types of methods of verbal action of actional verbs of speech and sound is offered as a linguistic basis for their teaching in the field of Russian as a foreign language. It is assumed that exactly this semantic group turns out to be representative and at the same time the most appropriate methodological goal of optimizing teaching to this type of verb semantics.

Key words: evaluation methods of verbal action, verbs of speech and sound, measure, intensity assessment, evaluation of normativity.

А.Ю. Константинова, канд. филол. наук, доц., проф. Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: alla@konstantinow.ru

ОЦЕНОЧНЫЕ СПОСОБЫ ГЛАГОЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ В ГРУППЕ ГЛАГОЛОВ РЕЧИ

Рассматриваются неоднозначно трактуемые в лингвистике типы способов глагольного действия и семантическая группа глаголов речи и звучания. Семантическая группа глаголов речи и звучания трактуется как группа акциональных глаголов, включающая в свой состав как глаголы, референтом которых является речевой акт, так и глаголы, референтом которых является интеракция. Оценочные СГД квалифицируются как лексико-грамматический разряд с доминирующей прагматической семантикой. Описание всех трех типов СГД акциональных глаголов речи и звучания предлагается как лингвистическая основа для их преподавания в сфере РКИ. Предполагается, что именно эта семантическая группа оказывается репрезентативной и при этом наиболее соответствующей методической цели оптимизации обучения данному типу глагольной семантики.

Ключевые слова: оценочные способы глагольного действия, глаголы речи и звучания, мера, оценка интенсивности, оценка нормативности.

Теоретическое описание способов глагольного действия остается в ряду приоритетных задач современной аспектологии. Не менее востребовано оно практикой преподавания русского языка, особенно в сфере преподавания русского языка как иностранного [1]. В этой сфере возникает серьезная проблема поиска репрезентативного класса глаголов, позволяющего не только охватить основные типы СГД, но и приблизить их изучение ко времени реальной коммуникативной потребности. На наш взгляд, теоретическую и практическую задачи можно соединить и решить, если описать СГД класса глаголов речи и звучания, обладающего значительным лингвистическим и методическим потенциалом.

Сам термин глаголы речи не является общепринятым. Так он употребляется синонимично и не синонимично к термину глаголы говорения [2]. В последнем случае в его содержание включаются глаголы обеих форм речи. Глаголы данного класса получают в теоретическом плане как собственно языковую, так и речевую интерпретацию. В объем класса могут включаться как единицы, называющие именно акт говорения, так и единицы, прямое значение которых связано с обозначением других видов деятельности, включая мыслительную; как глаголы, обозначающие звучание и технику человеческой речи, так и глаголы, обозначающие звучание предметов материального мира, т. е. глаголы, которые используются для метафорического обозначения свойств человеческой речи. Одни исследователи включают в этот класс также единицы восприятия речи, другие же, напротив, сужают объем класса до единиц продукции речи.

Не менее сложными и неоднозначно решаемыми на протяжении всего 20-го века являются вопросы о природе способов глагольного действия. Обзоры направлений исследования СГД можно найти в целой серии теоретических статей и диссертационных работ последних лет, посвященных истории формирования семантики этого феномена, а также описанию функционирования глаголов в художественных текстах русских авторов и текстах СМИ [3, 4, 5].

Особенно важными в теории СГД являются три вопроса. Первым вопросом является вопрос о статусе СГД. Большинство исследователей, в том числе авторов учебников и грамматик видят в них лексико-грамматическую или словообразовательную группу (разряд) глаголов. Взгляд на СГД как на лексико-грамматическую группу последовательно представлен многими грамматистами, но наиболее четко выражен Е.В. Клобуковым и отражен в научной, в том числе справочной литературе [6, с. 362]. Как словообразовательная группа СГД трактуются в работах Е.В. Пе-

трухиной [7]. В то же время существует представление о том, что категория СГД по своей природе является скорее семантической, нежели лексико-грамматической или словообразовательной, а ее суть состоит «в возможности нюансированности лексического значения» глаголов и в придании речи «особого колорита» [8, с. 24].

Вторым теоретическим вопросом, по которому так и не достигнуто единство теоретических взглядов, является степень взаимосвязи СГВ и вида глагола. С этими двумя вопросами тесно связан вопрос об объеме группировки СГД и выделяемых типов. Так, выделяются характеризованные и нехарактеризованные СГД, два (временные и вневременные) или три (временные, вневременные и оценочные) типа СГД.

Начало 21 столетия обнаруживает новый виток интереса к познанию СГД в связи с изучением коммуникации в рамках когнитивного и прагматического направления. Получает новое осмысление взаимосвязь семантических категорий количества, качества, градации со сферой коннотаций через фигуры адресанта и адресата. Теоретические и практические описания последних двух десятилетий вполне последовательно выделяют в качестве самостоятельного оценочный тип СГД.

В данной статье СГД рассматривается нами как лексико-грамматический разряд глаголов, которые являются характеризованными, т.е. имеют обязательные морфологические средства выражения модификационных значений. В то же время мы полагаем, что наличие факта характеризованности глагола не снимает с грамматиста задачи его оценочной или неоценочной квалификации и установления внутрисловных и контекстуальных сем, с учетом которых проводится разграничение типов СГД. Выделяя оценочный тип СГД, мы исходим из того, что оценка говорящим характера протекания действия и его результата последовательно выражается в языке и коммуникации соответствующими типами СГД и имеет прямую связь с семантическими группами (разрядами) глаголов. В одних семантических группах данная группа СГД представлена менее регулярно, в других – более регулярно, в третьих – она представлена практически в полном объеме. Именно к последнему типу семантических групп, на наш взгляд, относятся глаголы речевого действия, понимаемые в широком смысле. Референтом глаголов речи принято считать речевой акт. В то же время в этот класс необходимо включить значительный пласт глаголов, референтом которых является не единичный речевой акт, а интеракция (*беседовать, обсуждать, спорить, договариваться, ссориться* и т. д.), а также глаголы синкретической семантики с семантическим компонентом рече-

вого действия (*аргументировать, проповедовать, убеждать, поздравлять, клясться*) и, наконец, глаголы звучания, которые потенциально могут употребляться для обозначения речевых действий, деятельности и техники говорения (*трещать, шипеть, журчать, стучать, галдеть*).

В группу оценочных СГД мы включаем такие СГД, которые наряду с номинативными значениями выражают субъективную оценку говорящим:

- 1) степени интенсивности действия;
- 2) эффективности результата действия;
- 3) нормативности действия.

Оценочные значения СГД пересекаются с другими значениями, выраженными в СГД, такими как длительность, интенсивность, количественность, дискретность, начинательность, финальность, кумулятивность и т.д. Как показывает анализ материала, переходность, синкретизм являются естественным свойством большинства СГД, что отражается на степени членности групп глаголов речевого действия, относительности границ и некоторой условности интерпретации каждого типа вне синтаксического контекста. В то же время многие из СГД обнаруживают семантическую противоположенность, т.е. по приоритетным семам могут составлять оппозицию. Очень важным характеризующим признаком речевого действия является его интенсивность. Категория интенсивности, выраженная в языке, имеет прагматическую и когнитивную составляющие. Осуществляя мерильные действия в целях ее квалификации, человек ориентируется на две нормы: субъективную, неконвенциональную, выводимую из его собственной практики, и конвенциональную, задаваемую стандартом культуры, традицией социума. Категория интенсивности теснейшим образом связана с категорией градации. Градуированный по интенсивности признак действия можно представить в виде шкалы. Основной теоретический вопрос, который возникает в этой связи, заключается в том, какое именно содержание вкладывается в само понятие интенсивности. Оно определяет представление о локации зон интенсивности на шкале измерения в ходе использования данного инструментария. Если трактовать интенсивность как напряжение, усиление признака, то зона интенсивности расположится справа от нуля на шкале градации и будет представлена такими вариантами градации по нарастающей, как относительно высокая степень интенсивности, предельно высокая (полное насыщение признака) и чрезмерно высокая (переход границы нормы). Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой говорящий использует весь диапазон шкалы, т.е. кроме зоны нарастающей интенсивности, он выделяет и квалифицирует с точки зрения ментальной нормы зону деинтенсификации признака, т.е. градации признака по нисходящей. Кроме того, мы обращаем внимание на то, что сама зона нормативной реализации признака чаще всего не является точечной и не является универсальной по локализации для всех акциональных речевых глаголов. Зона реализации признака на шкале имеет разную степень протяженности относительно границы нормы. С этой точки зрения мы разграничиваем глаголы, обозначающие полное насыщение признака типа *наговориться (всласть)*, и глаголы, обозначающие перенасыщение признака, типа *завертаться*. В первом случае это глагол предельно высокой степени интенсивности речевого действия, но нормативный, а во втором – это чрезмерный, или сатуративный глагол. Из принципа разграничения глаголов речи по зоне их локации относительно границы нормы следует, что глаголы типа *наговориться (всласть)* необходимо вывести из группы сатуративных.

Часть оценочных типов СГД глаголов речи принципиально может быть представлена на шкале градации признака или со стороны убывания, или со стороны нарастания признака. Другая часть локализуется только в зоне справа от нуля, т.е. в зоне нарастания интенсивности. При этом ноль по шкале интенсивности в акциональном глаголе речи не имеет собственно морфологического выражения и не содержит никаких индикаторов отклонения от нормы. Сама степень интенсивности действия принципиально может быть объективной, т.е. не связанной с субъективной оценкой говорящего, с экспрессивностью, эмоциональностью. В таком случае она включается в семантику неогенных групп СГД. Природа интенсивности напрямую зависит от семантики конкретного класса акциональных или неакциональных глаголов. В классе глаголов речевого действия говорящий очень часто дает оценку речи, квалифицируя ее свойства, в том числе эмоци-

онально. Глаголы речи отличаются широтой диапазона языковой нормативности и разнообразием стилистических качеств. Обратимся к репертуару выделенных СГД глаголов речи.

В группе СГД интенсивности выделяется диминутивный, или уменьшительно-смягчительный способ, указывающий на то, что говорящий оценивает речевое действие как умеренное, ослабленное, смягченное по степени интенсивности (*приврать, поболтать, перемолвиться, поворковать, пощелкать*).

Диминутивный СГД может быть детализирован по семантике длительности речевого действия. Так выделяется длительно-смягчительный СГД, выражающийся глаголом несовершенного вида (*подшучивать, подтрунивать, подсмеиваться, подначивать, подзуживать, поддразнивать, подхваливать*).

Прерывисто-смягчительный СГД выражает оценку речевого действия говорящим как дискретного, имеющего значение «время от времени», осуществляющегося смягченно по интенсивности (*поговаривать, поругивать, похваливать, покрикивать, помалкивать*).

Сопроводительно-смягчительный СГД выражает значение ослабленного по интенсивности речевого действия, которое с точки зрения говорящего является не основным, а побочным, сопроводительным, что и является причиной снижения интенсивности (*приговаривать, поддакивать, подпевать, подъедывать, подсюсюковать*).

Вторая часть интенсивных СГД, напротив, объединяется по семантике усиленного действия и включает интенсивно-результативный, аугментативно-дискретный (интенсивно-кратный), кумулятивно-отрицательный СГД.

Интенсивно-результативный СГД выражает семантику полноты и исчерпанности усиленного речевого действия (*выговориться, выпросить, вымолить, выклянчить, выругать, выпытать, выцеганить*).

Интенсивно-кратный СГД выражает семантику интенсивного, расчлененного на повторяющиеся речевые акты речевого действия (*выкрикивать, выпрашивать, выклянчивать, вымаливать, вышучивать, выпытывать, выспрашивать, выбалтывать*).

Эффективность речевого действия выражается в аугментативно-отрицательном и кумулятивно-отрицательном СГД.

Аугментативно-отрицательный СГД выражает такое речевое действие, которое имеет отрицательный эффект/результат для его субъекта. Граница, за которой вербализуется отрицательный эффект, выражается предлогом *до*: *договориться (до), дохвататься (до), довертаться (до), доябедничаться (до), дошутиться (до), докричаться (до), досплетничаться (до), доволотиться (до), доругаться (до), доматериться (до), додискутироваться (до), дофилософствоваться (до)*. Эту границу нельзя квалифицировать как конвенциональную. Для участников общения она часто является переменной, имеет ярко выраженный ситуативный характер. Для наблюдателя она может выглядеть иначе: как знакомая, не отличающаяся уникальностью, типичная, повторяющаяся в различных ситуациях общения.

Кумулятивно-отрицательный СГД выражает семантику накопленного отрицательного для объекта результата речевого действия (*наговорить, нагаять, наврасть, настучать, наклепать, насоветовать, напеть, накапать, нашептать, нагородить, насплетничать, нажужжать, намолотить*). Своими совокупными речевыми действиями говорящий наносит определенный ущерб объекту. В данной группе глаголов отражено манипулятивное поведение говорящего.

СГД, репрезентирующие речевое действие с точки зрения его соответствия негласной или культурно закрепленной норме, представлены двумя типами несоответствия 1) недостижения границы; 2) перехода границы.

Недостаточно-нормативный СГД представляет речевое действие как недостаточное с точки зрения нормы, неполное (*недоговорить, недосказать, недоспорить, недокричать, недошутить*).

Недостижение нормативной границы речевого действия обычно связано с его внезапной прерванностью или планируемой неполнотой как прагматической целью определенного воздействия на адресата. Разграничение СГД оценки эффективности речевого действия и оценки его нормативности можно провести по количественному признаку: расширенности или сжатости зоны интенсивности признака. В этом смысле группа

эффективности речевого действия связана с такой шкалой измерения, на которой отсчет эффективности можно обозначить как 0, а достижение отрицательного или положительного эффекта двумя точками: влево (отрицательный эффект) или вправо (положительный эффект). Применяемая шкала не градуирует признак, она не предполагает расширенности, протяженности зон интенсивности. Сам прагматический смысл высказываний с данными акциональными глаголами речи ориентирован на общий, нечленимый преимущественно отрицательный эффект речи.

Сатуративные глаголы выражают такую оценку действия говорящим, в которой актуализируются те семы, которые проявляют, в чем же именно состояло нарушение нормативной границы. «Прозрачной» оказывается, таким образом, и мерильная деятельность субъекта, и сама шкала: от нуля речевой деятельности до преодоления нормативной границы насыщения признака. Семантика чрезмерности тесно связана и с семантикой интенсивности, и с семантикой экспрессивности, и с семантикой количественности.

Сатуративный, или чрезмерно-нормативный СГД всегда выражает речевое действие, перешедшее нормативную границу (*изолгаться, растрезвонить, раззвонить, раструбить, завраться*).

Чрезмерность действия относительно нормы может конкретизироваться по его дистрибутивности или (часто) фазовости. Например: *разораться* – инхотативно-чрезмерный (чрезмерность признака демонстрируется в «вырезанной» начальной фазе ре-

чевого действия), а *растрезвонить* – дистрибутивно – чрезмерный, поскольку чрезмерный относительно нормы признак представлен как распределенный по нескольким субъектам. Обратим внимание на то, что здесь нарушена негласная культурная норма количества адресатов, которым может быть доступна информация, считавшаяся согласно этой норме приватной, не подлежащей разглашению.

Анализ репрезентативности выделенной в классе акциональных глаголов речи и звучания группы оценочных СГД позволяет заключить, что она является очень высокой. Неполной оказалась только группа со значением эффективности результата речевого действия. Логично предположить, что отсутствие репрезентативной подгруппы или хотя бы одного-двух активных в русской коммуникации глаголов речи со значением положительного эффекта, в которых признак отличается повышенной интенсивностью, может иметь глубокие этнокультурные корни. Однако для получения полной картины реализации категорий интенсивности и оценки в разных группах глаголов необходимо глубокое и, главное, системное изучение выражения в языке явных и скрытых ценностных смыслов, проявляющих себя с особой силой в коммуникации и, как показано в статье, прямо отражающихся в единицах, описывающих речь.

Оценочные СГД в группе акциональных глаголов речи можно рассматривать как единицы, обладающие не меньшим этнокультурным потенциалом, чем слова *валенки, крошка или ушанка*. И это является дополнительным аргументом в пользу их включения в практические грамматики РКИ.

Библиографический список

1. Константинова А. Ю. *Современный русский язык. Морфология*. Москва: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. 2008.
2. Васильев Л.М. Семантические классы глаголов чувства, мысли и речи. *Очерки по семантике русского глагола*. Уфа, 1971: 213 – 266.
3. Годизова З. И. *Становление семантической категории интенсивности в русском языке XI – XVII вв.* Автореферат диссертации... доктора филологических наук. Махачкала, 2014.
4. Ильдиго Палоши. К основным вопросам о категории способа глагольного действия в русском языке. *Slověne. International Journal of Slavistic*. 2014; 2: 194 – 208.
5. Шейхи Х.Г. *Функционирование глаголов речи в языке СМИ*. Автореферат диссертации... кандидата филологических наук. Казань, 2015.
6. Клобуков Е.В. *Словарь лингвистических терминов*. Назрань, 2010.
7. Петрухина Е.В. *Русский глагол: категории вида и времени (в контексте современных лингвистических исследований)*. Москва: МАКС Пресс, 2009.
8. Рахманкулова И.-Э.С. К вопросу о теории аспектуальности. *Вопросы языкознания*. 2004; 1: 24.

References

1. Konstantinova A. Yu. *Sovremennyy russkiy yazyk. Morfologiya*. Moskva: Gos. IRYa im. A.S. Pushkina. 2008.
2. Vasil'ev L.M. *Semanticheskie klassy glagolov chuvstva, mysli i rechi. Oчерки po semantike russkogo glagola*. Ufa, 1971: 213 – 266.
3. Godizova Z. I. *Stanovlenie semanticheskoy kategorii intensivnosti v russkom yazyke XI – XVII vv.* Avtoreferat dissertatsii... doktora filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2014.
4. Il'diko Paloshi. K osnovnym voprosam o kategorii sposoba glagol'nogo dejstviya v russkom yazyke. *Slověne. International Journal of Slavistic*. 2014; 2: 194 – 208.
5. Shejhi H.G. *Funkcionirovanie glagolov rechi v yazyke SMI*. Avtoreferat dissertatsii... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2015.
6. Klobukov E.V. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Nazran', 2010.
7. Petrukhina E.V. *Russkiy glagol: kategorii vida i vremeni (v kontekste sovremennykh lingvisticheskikh issledovaniy)*. Moskva: MAKSS Press, 2009.
8. Rahmankulova I.-E.S. K voprosu o teorii aspektual'nosti. *Voprosy yazykoznaniya*. 2004; 1: 24.

Статья поступила в редакцию 31.03.18

УДК 070

Magomedov G.A., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Printed Mass Media, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: mgamid@mail.ru

Alibekova N.G., MA student, Department of Printed Mass Media, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: nai711@mail.ru

THE ROLE OF THE PRESS OF SMALL PEOPLES IN FORMING PUBLIC OPINION. The article is dedicated to description of the role of the press of small peoples of Dagestan in the system of regional mass media. The history of origin and the main milestones of the development of Tabasaran and Rutulian periodicals are analyzed. The main attention in the research is given to the genre palette, the problems of the speeches of these newspapers, the influence of the external environment on content and on the model of publications in the years of formation. The article uses methods of empirical research (observation, measurement), theoretical research and methods of classification and typology, implying the separation of general and special, which ensure the classification of types of printed publications.

Key words: mass media, press, language, problems, ideology, model.

Г.А. Магомедов, канд. истор. наук, доц. кафедры печатных СМИ Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: tgamid@mail.ru

Н.Г. Алибекова, магистрант 2 года обучения кафедры печатных СМИ Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: nai711@mail.ru

РОЛЬ ПРЕССЫ МАЛЫХ НАРОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ

Статья посвящена описанию места роли прессы малых народов Дагестана в системе региональных СМИ. Проанализирована история зарождения и основные вехи развития табасаранской и рутульской периодической печати. Основное внимание в статье уделено жанровой палитре, проблематике выступлений этих газет, влиянию внешней среды на контент и на модели изданий в годы становления. В статье использованы методы эмпирического исследования (наблюдение, измерение), теоретического исследования (логический метод, включающий методы анализа и синтеза) и методы классификации и типологизации, подразумевающие выделение общего и особенного, что обеспечило систематизацию типов печатных изданий.

Ключевые слова: история, пресса, язык, проблематика, идеология, модель.

Современная дагестанская пресса уникальна по своему языковому многообразию. Среди ведущих республиканских изданий – общественно-политические газеты на 14 языках: «Дагестанская правда», «Замана» (даргинский яз.), «Истина» (аварский яз.), «Елдаш» (кумыкский яз.), «Илчи» (лакский яз.), «Лезги газет» (лезгинский яз.), «Нур» (цахурский яз.), «Зори Табасарана» (табасаранский яз.), «Дербент» (азербайджанский яз.), «Ватан» (татский яз.), «Вести Агула» (агульский и русский яз.), «Голос степи» (ногайский яз.), «Рутульские новости» (рутульский и русский яз.), «Степные вести» (русский яз.), «Нийсо-Дагестан» (чеченский и русский яз.).

Учитывая многонациональный состав населения и задачу вовлечения народов страны в государственное строительство, советское правительство в начале прошлого века пришло к выводу о необходимости формирования чётко функционирующей государственной системы печати, куда как важное звено должна была войти и пресса малых народов, выходящая на родных языках [1, с. 98]. Создание такой системы диктовалось объективными условиями, в которых находились малые народы, перспективами их возрождения, задачами по коренной перестройке всего социально-экономического уклада, повышения их культурного уровня. На нее возлагались исключительно важные задачи по переустройству национальных окраин.

После II Всedaгестанского съезда Советов задачей дня стало создание национальной письменности и печати. В 1923 году в Маджалисе была организована газета «Голос табасаранца» на тюркском языке. Эта еженедельная газета с тиражом 120 экземпляров обслуживала Кайтаго-Табасаранский округ. Характер газеты – крестьянский. «Голос табасаранца», как и другие издания Дагестана этого времени, издавалась примитивным способом, не получала никакой финансовой помощи и держалась на энтузиазме молодых литературных сил [2].

Печатное слово в начале XX века способствовало совершеншию преобразований, которые происходили в социально-политической и культурной жизни и формированию общественного мнения. В периодике печатались материалы на злободневные и волнующие темы, ставились задачи вовлечения молодежи в комсомол, разъяснялась необходимость борьбы с духовенством, обсуждались вопросы партийного строительства [3]. Чтобы эти проблемы были понятны широкому кругу масс, дагестанские издания часто преподносили их в форме, близкой к рассказу: эмоционально, используя диалоги, яркие примеры.

Критические статьи в ряде периферийных газет напоминали памфлеты, форму басенного жанра и сыграли определенную роль в становлении табасаранской журналистики [4]. К сожалению, номера газеты «Голос табасаранца» в архивах Дагестана не сохранились, и неизвестно, до какого времени она выходила.

29 апреля 1932 года вышел в свет первый номер еженедельной районной газеты «Красный Табасаран» («Уьру Табасаран»), напечатанный латинским шрифтом [5]. Она издавалась в селе Тинит и являлась органом Табасаранского райкома партии, райсовета трудящихся и профсоюза.

Создание этой газеты было связано со становлением табасаранского письменного языка, основоположником которого является известный поэт, просветитель Темирхан Шалбузов (1895–1978 гг.) – ученик поэта, просветителя Зияутдина Курихи (1846–1932) [6].

Что касается жанровой характеристики, конечно же, здесь еще нет аналитических статей, репортажей, фельетонов и т. д. Но интересны заметки, состоящие всего из одного-двух предложений, где отмечены конкретные недостатки хозяйств. Например, «В Гуминском колхозе много забот, но колхозники плохо трудятся, в результате чего из 22 гектаров земли осталось незасеянным 3,25 гектара». Заметка имеет и свой заголовок – «Гуминский колхоз дремлет». Наряду с критическими публикациями

в этом номере есть и положительные материалы. К примеру, «Впереди колхоз «Батрак», перевыполнивший план сева яровых на 13, 5 гектаров [7]. Это – результат высокой организованности и порядка». Есть в первом номере газеты и зарубежная хроника, здесь также опубликовано и стихотворение Темирхана Шалбузова, посвященное Первомаю.

В начале газета выходила на 4 полосах формата А-4. Тираж ее составлял около 300 экземпляров. В 1932 году в «Красном Табасаране» появляется литературная страница, которая, как пишет газета в своей передовой статье, «будет иметь большое значение для развития литературы и распространения культуры в Табасаране. Особенно значима ее роль для «новых» ростков» [8].

Язык газеты 1930-х годов сильно отличается от современного литературного языка, тогда употреблялось много диалектных слов. Это и понятно, ведь письменность только-только появилась. В эти годы на страницах «Красного Табасарана» появлялись статьи, очерки, зарисовки о «новых» людях, первых стройках, а также фельетоны, критические статьи, отвечающие задачам дня. Табасаранские журналисты писали и о международной жизни.

История же рутульской печати неразрывно связана с первым печатным органом – районной газетой «Гызыл чобан», что в переводе с азербайджанского значит «Красный чабан». Со дня выхода в свет первого номера этой газеты минуло 85 лет. Рутульская печать является одной из малоисследованных в истории национальной печати Дагестана. В 1932 году вышел первый номер рутульской газеты «Гызыл чобан» на азербайджанском языке форматом А4 на двух полосах, а иногда она выходила и на четырех полосах при необходимости опубликования срочной и оперативной информации государственного значения.

Нелёгкими были её первые шаги: в район до того времени никогда не завозили типографскую технику, среди местного населения очень мало было грамотных людей, не говоря уже о специалистах с творческим уклоном, не было почты как таковой. «Гызыл чобан» издавалась на азербайджанском языке в селении Рутул с 1932 по 1963-е годы периодичностью один номер в пять дней. Тираж газеты в первые годы издания составлял всего лишь 20 – 30 экземпляров и выполнял функцию наглядного информационно-агитационного материала для агитаторов и политинформаторов коммунистической идеологии – идеологии социального равенства и коллективного ведения хозяйства.

В последние годы, по мере укрепления материально-технической базы типографии газеты, которая была размещена в административном центре рутульского района – в селении Рутул, её тираж заметно вырос и составлял в среднем около 900 экземпляров [9, С. 57].

Газета «Гызыл чобан» выходила на азербайджанском языке, так как у рутульцев тогда ещё не было своей письменности и языком межнационального общения в районе был, как и во всём Южном Дагестане, азербайджанский. И что ещё примечательно – использовался латинский алфавит, который был введён вместо отменённого на основе арабской графики «аджам».

Название газете было выбрано не случайно: основным видом деятельности населения многонационального высокогорного рутульского района было разведение и выращивание крупного и мелкого рогатого скота, реализация и натуральный обмен продукции животноводства. Этим и объясняется её обусловленность, а слово «красный» нёс идею коммунистического идеала, символа и цвета.

Много печаталось в газете материалов о социально-экономических и культурных преобразованиях в районе. Став трибуной новой жизни, нового быта, новой культуры, газета сыграла огромную роль в формировании общественного мнения и построения новой жизни в республике. С первых же своих номеров газета «Гызыл чобан» стремилась быть коллективным пропаган-

дистом, коллективным агитатором и коллективным организатором масс в осуществлении социально-экономических и культурных преобразований в районе. Публиковала газета сообщения о первых шагах небольших тогда колхозов, преимуществах коллективного труда перед единоличным, о тех новых изменениях, которые происходили в жизни горцев и страны в целом.

С первых дней Великой Отечественной войны на страницах рутульской газеты все чаще появлялись статьи, направленные на всемерное укрепление тыла Советской Армии. Девизом, её лозунгом стал призыв: «Всё для фронта! Всё для Победы!» [10, с. 16].

Библиографический список

1. Гамалей Т.В., Магомедов Г.А. Проблемы и перспективы развития этножурналистики в Дагестане. *Современные проблемы мировой журналистики*. Махачкала: 2011: 137.
2. ГАРД. Ф. 826. Оп. 2; Д. 53.
3. Шевченко В.Э. Визуальный контент как тенденция современной журналистики. В.Э. Шевченко. «Медиаскоп». 2014; №4. Available at: <http://www.mediascope.ru/1654>
4. Шилина М.Г. Интернет-гипертекст общественных связей: характеристики, особенности, тенденции развития. *Электронный научный журнал «Медиаскоп»*. 2016; – № 3. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki>
5. ГАРД. Ф. 826. Оп. 2; Д. 55.
6. ГАРД. Ф. 826. Оп. 2; Д. 14.
7. ГАРД. Ф. 826. Оп. 2; Д. 33.
8. ГАРД. Ф. 826. Оп. 2; Д. 34.
9. Алиханова А.А. *Печать Дагестана*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 2009.
10. Ахмедов Д.Н. *Подвиг прессы*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 2009.

References

1. Gamaley T.V., Magomedov G.A. Problemy i perspektivy razvitiya etnozhurnalistiki v Dagestane. *Sovremennye problemy mirovoj zhurnalistiki*. Mahachkala: 2011: 137.
2. GARD. F. 826; Op. 2; D. 53.
3. Shevchenko V.E. Vizual'nyj kontent kak tendenciya sovremennoj zhurnalistiki. V.E. Shevchenko. «Mediascope». 2014; №4. Available at: <http://www.mediascope.ru/1654>
4. Shilina M.G. Internet-gipertekst obschestvennyh svyazey: harakteristiki, osobennosti, tendencii razvitiya. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal «Mediascope». 2016; – № 3. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki>
5. GARD. F. 826. Op. 2; D. 55.
6. GARD. F. 826. Op. 2; D. 14.
7. GARD. F. 826. Op. 2; D. 33.
8. GARD. F. 826. Op. 2; D. 34.
9. Alihanova A.A. *Pechat' Dagestana*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 2009.
10. Ahmedov D.N. *Podvig pressy*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 2009.

Статья отправлена в редакцию 26.03.18

УДК 821.512.141.09

Mambetova V.M., postgraduate, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: bayven@mail.ru

MYTHICAL MOTIFS AND IMAGES OF THE BASHKIR EPIC POEM IN THE GENEALOGY AND CHRONICLES OF THE XVI-XVIII CENTURIES. The article describes reflection of the mythical traditions of the Bashkir epic poems in the genealogy and chronicles of the XVI-XVIII centuries. Bashkir genealogy and chronicles are of great value and are historical and literary monuments. The authors, using in their work mythical motifs, plots, images of epics, raised the ideological, artistic, aesthetic level of written monuments. This phenomenon can be considered as the influence of mythical traditions on written literature. Such traditional mythical images as cultural hero, winged horse, damask sword, bow, snakes, dragons, mythical motifs for the creation of the earth, eternal struggle of good and evil, the immortality of nature and man, the cult of great-grandfathers are presented in the Bashkir genealogy, "Tarihname-i Bulgar" by T. Yalsigul.

Key words: mythical motifs and images, mythical world outlook, genealogy, chronicles, epic poem, written literature, dragon.

V.M. Мамбетова, аспирант Башкирского государственного университета, г. Уфа, E-mail: bayven@mail.ru

МИФИЧЕСКИЕ МОТИВЫ И ОБРАЗЫ БАШКИРСКИХ ЭПОСОВ В ШЕЖЕРЕ И ТАВАРИХ XVI–XVIII ВВ.

В статье рассматривается отражение мифических традиций башкирских эпических поэм в шежере и таварих XVI–XVIII вв. Башкирские шежере и таварих имеют большую ценность и являются историко-литературными памятниками. Авторы, используя в своем творчестве мифические мотивы, сюжеты, образы эпосов, повышали идейно-художественный, эстетический уровень письменных памятников. Данное явление можно рассматривать как влияние мифических традиций на письменную литературу. Такие традиционные мифические образы, как культурный герой, крылатый тулпар, булатный меч, лук, змеи, драконы (аждаха), мифические мотивы сотворения земли, вечной борьбы добра и зла, бессмертия природы и человека, культа прадедов и др. нашли достойное звучание в башкирских шежере, «Тарихнаме-и булгар» Т. Ялсыгула.

Ключевые слова: мифические мотивы и образы, мифическое мировоззрение, шежере, таварих, эпос, письменная литература, дракон-аждаха.

Башкирской письменной литературе XVI–XVIII вв. присущи традиции и мотивы мифических памятников. Связь авторов с мифическими эпическими традициями происходит через архетипические и символические категории, посредством обращения к

известным им мифическим образам, сюжетам и мотивам. Мифические мотивы, претерпев некоторые изменения в шежере и таварих, сохранили свою смысловую сущность: мотив бессмертия природы и человека, борьба против злых сил и притеснителей,

образы аждахи-дракона, волшебного коня и меча, культурные герои и архетипы повсеместно присутствуют в них. Авторы в своем творчестве использовали мифические мотивы, сюжеты, образы, чем повышали идейно-художественный, эстетический уровень памятников.

Научные труды Г.Ф. Вильданова, И.Г. Галаяудинова, М.Х. Идельбаева, А. Инана, Р.Г. Кузеева, В.Р. Мазитова, С.Г. Мрясова, М.Х. Надергулова, М.И. Уметбаева, А.И. Харисова, Г.Б. Хусаинова внесли огромный вклад в изучение данной проблемы.

Шежере – письменные памятники, описывающие историю башкирских родов. Башкирский ученый Г.Б. Хусаинов пишет: «С древнейших времен сложился у многих народов обычай устной передачи, а позже и письменной фиксации истории родов и племен. На этой основе возникли европейские хроники, скандинавские саги, славянские летописи, памятники тюркских и других восточных народов в виде исторических преданий, книг событий, шежере (родословной)» [1, с. 97]. Башкирские шежере имеют большую ценность и являются историко-литературными памятниками. Их бережно хранили, передавали из поколения в поколение. Некоторые шежере стали самобытным явлением литературы. А. Багаудинов отмечает: «Шежере выступает в качестве системы героической мифологизации. Героический сюжет фиксируется в шежере как важнейший момент жизненного цикла или исторического движения времени вообще, в них присутствуют мотивы чудесного происхождения исторических личностей, описание их подвигов» [2, с. 150]. В содержании родословных можно найти элементы и традиции мифов. Конечно, в шежере мы не можем встретить целый набор мифических божеств и культурных героев-демиургов, но отсутствие их заменяется многочисленными сверхъестественными и мифическими элементами, которые сопровождают героев шежере. Также в эти историко-генеалогические летописи проникали образы и сюжеты эпосов, мифические мотивы, литературные фрагменты, фольклорные элементы, афористическое творчество, легенды и предания народа. Начало некоторых шежере имеет мифологический характер, в них переплетаются документальность и вымысел. Все это придает им народно-демократический дух и особое звучание. Например, в основу одного из башкирского шежере рода карагай-кыпсак заложен основной мотив и сюжет народного эпоса «Кусяк-бий»: «Каракулумбет, в надежде занять ханский престол, убивает Бабсака. Побоявшись кровной мести, он убивает и его сына Шыкманая. Жена Бабсака была беременной и скрыла свое положение от Каракулумбета. На свет появляется Кусяк-бий. Достигнув двенадцатилетнего возраста, он узнает, что его отец был убит Каракулумбетом и решает отомстить. Не в силах противостоять Кусяку, Каракулумбет бежит и скрывается в пещере Шульган. Кусяк находит его и убивает» [3, с. 245]. Этот сюжет описывается в шежере как реальные события. Возможно, Каракулумбет, Бабсак и Кусяк были историческими личностями, эти происшествия зафиксировались в шежере, затем обрели форму эпоса. В шежере упоминается пещера Шульган, по мифическому эпосу «Акбузат» нам известно, что она был пристанищем волшебного коня Акбузат.

Одна из версий башкирского шежере рода усерган полностью написана в форме кубаира. В нем упоминаются Урал, Яик, Сакмар, образ коня; а в шежере рода юрматы фигурирует мифический образ дракона-змея: «Потом на этой земле неожиданно появился дракон. Находился он на расстоянии одного дня и одной ночи. С тех пор прошли многие годы, с ним боролись. Много людей погибло. После этого дракон исчез. Народ остался в спокойствии» [3, с. 234]. Здесь события отражаются в мифологической форме. Данное явление можно рассматривать как влияние мифических традиций на письменную литературу. Также в этой родословной есть повествование о могиле святого (авлии), которое развивает традиционные мотивы мифических легенд. В ней также упоминаются реки Идель, Сакмар, Яик, Нугуш, присутствует образ белого коня – все они берут начало из мифического эпоса «Урал-батыр».

В шежере первым делом отмечается, от кого берет начало этот род. Некоторые роды свое происхождение связывают с Майкы-бием, Чингиз-ханом, Лукманом Хакимом и др. Они в какой-то мере выступают культурными героями, наделенными сверхъестественными силами, превращаются в своеобразный мифический божественный дух и становятся объектом для подражания и поклонения для последующего поколения людей этого рода.

Художественную ценность имеют шежере и отдельные образцы историко-литературного жанра таварих. Например, «Дефтер-и Чингизнаме», «Тарихнаме-и Булгар» Т. Ялсыгула облада-

ют сюжетностью и повествовательностью, в них мы можем найти древние мифы, легенды и предания. Нужно отметить, что язык этих памятников живой и эмоциональный, что делает тексты красочными и запоминающимися. Тажетдин Ялсыгул аль-Башкорди – башкирский ученый, историк; при создании «Тарихнаме-и Булгар» (1805 г.) использовал различные исторические сведения из «Чингизнаме», «Таварих-и даваир» и др. Всесторонне изучив таварих, Идельбаев М.Х. пишет, что: «это не чисто историческое сочинение, а своего рода проявление стихийного стремления автора к художественности, сопровождаемой вымыслом и фантазией» [4, с. 52]. В нем описываются общая булгарская история и башкирские шежере. В тексте также говорится о первых людях на земле – об Адаме и Еве, о пророках. Автор пишет о мироздании, упоминает о всемирном потопе, об «источнике жизни» и «стране мрака». Возможно, под источником жизни подразумевается Живой родник (Йәншишмә); как нам известно, живая вода берет свое начало из мифических памятников. В эпосах «Урал-батыр» и «Акбузат» страну змей и подводный темный мир Шульгана называют «страной мрака».

В «Тарихнаме-и Булгар» говорится о дэвах (дейеу) и аждаха: «Потомок Нуха Тахмурат прожил 400 лет, подчинил себе дэвов», «Кинан, сблизившись с джиннами и дэвами, завладел Китаем», «Спустя три года, во времена Субай-хана в устье Зая появился дракон (аждаха). Опасаясь дракона, население Зая перебралось в устье Черемшана и основало там город» [5, с. 158, 160, 161]. Первичный образ аждахи берет свое начало из мифических памятников.

Мифические первопредки народа в данном историко-литературном памятнике проживают по 1000, 910, 800, 700, 620, 520 лет. Они являются представителями мифической эпохи – это эпоха первопредметов и перводействий: первый огонь, первое орудие труда, первый вид культуры. Например, «от Идриса в мире остались письменность, изготовление одежды, совершение набегов и обучение; возраст Хушанка был 700 лет, он творил в мире справедливость и правосудие, от него остались добывание золота и серебра, сооружение трона; Тахмурат прожил 400 лет; подчинил себе дэвов, от него остались седлание коней и изготовление оружия» [5, с. 172]. Время создания первопредками или культурными героями нынешнего состояния мира в «Тарихнаме-и Булгар» олицетворяет появление Космоса во Вселенной. Из этих перечисленных мифических событий строится мифическая модель мира.

В таварихе есть информация о мифическом мировоззрении и веровании народа. «Что касается Афлайуна, то до времен Джирджика он был огнепоклонником». Как нам известно, огнепоклонники исповедуют культ огня и обожествляют природу. «Карамуш в совершенстве владел магией и колдовством. Поклонялся культу Быка». В ряде мифологий культ священного быка был широко распространен. Многие народы почитали это животное, которое воплощало собой могущественную и божественную силу. Помимо культа быка в памятнике мы встречаем культ собаки: «Став убийцей и разбойником, этот Тахлаиш после пророка Сулеймана прожил 160 лет. Поклонялся собаке; Лахлаиш (потомок Тахлаиша) в начале своей жизни был приверженцем культа собаки». А некоторые герои «Тарихнаме-и Булгар» могли не иметь объектов поклонения: «Кинан был злым и жестоким безбожником. Сблизившись с джиннами и дивами, завладел Китаем». Образы джиннов и драконов прямо указывают на мифические традиции в памятнике Т. Ялсыгула.

В «Тарихнаме-и Булгар» есть удивительный рассказ о чудесном исцелении дочери Айдар-хана: «Пророк, избрав трех сподвижников, отправил их в Булгар проповедовать. Перед отправкой дал им три вещи: чернильницу, посох и чалму. Как только они прибыли в Булгар, начали врачевать. Любые болезни излечивали. Однажды дочь Айдар-хана разбил паралич. Ни один лекарь не мог ее вылечить. Один из везирей сказал: «О, мой Хан! В нашем городе есть три араба, им нет равных во врачевании. Они найдут средство от недуга этой девушки». Хан тотчас приказал, и позвал арабов. Хан спросил: «У меня есть дочь, уже семь лет как больна. Найдете ли ей исцеление?». Сподвижники осмотрели больную, сказали: «Это – паралич. От этого нужны листья дерева сарбан». Хан сказал: «Сарбан – что это за дерево?». Они ответили: «Это береза». Как только принесли березовые листья, арабы сказали: «Это старые березовые листья. Нам нужны только что сорванные с дерева». Хан сказал: «Где найти их зимой?». Один из них сказал: «Если Аллаху будет угодно, мы найдем их. Но при таком условии: если примете нашу веру». Хан сказал: «Если найдете свежие березовые листья и дочь моя исцелится,

я приму ислам». Эти асхабы поставили чернильницу на землю и воткнули в нее посох. Один из них, надев на голову чалму, совершил два ракагата намаза. Этот посох превратился в деревце, и достигло оно высоты ханского дома, разветвилось и покрылось листьями. Собрав их в веник, попарили эту девушку в бане. Тотчас девушка исцелилась и пришла домой совсем здоровой. Хан, увидев этот случай, принял ислам. После него прочие горожане – все приняли ислам и построили соборную мечеть» [5, с. 176]. Здесь присутствует мифический мотив «волшебной палки», который является одним из самых распространенных в мировой словесности. Яркий пример такой палочки содержится еще в Библии – жезл Моисея. Волшебная палочка – обязательный атрибут высших сил, символ магической власти, символ волшебства, чуда. В эпической литературе булатная или алмазная сабля, палочка с жемчужной головкой, золотой ключ, золотое яблоко, волшебная шкатулка, кольцо имеют символическое значение.

В таварих нашли отражение календарные мифы: «В 12-м году хиджры, в год овцы, в 26 день созвездия Рыбы, асхабы обратили булгарский народ в мусульман»; «его настигла смерть в возрасте 65 лет, в год овцы». «В 1220 году, в год овцы, в 20 день месяца сомболе и Раби ал-ахир, этот ничтожный раб, закончив составление сего «Рисала», дал ему название «Таварих-и Булгарийа». Двенадцатилетний животный цикл был известен у тюрков издревле. Одним из наиболее ранних памятников, свиде-

тельствующих об использовании этого цикла тюрками, является Онгинская надпись в честь Ильтерес-кагана и его жены Ильбиге-катун. Согласно надписи, каган умер в год дракона. Одну из легенд о возникновении двенадцатилетнего календаря животного цикла записал Махмуд Кашгари в XI веке. По легенде один тюркский хан предложил своему народу, основываясь на двенадцати месяцах и двенадцати созвездиях, установить двенадцатилетний круг и дать названия годам этого цикла. Затем хан повелел сгонять животных к большой реке. Её переплыли двенадцать животных. Хан назвал годы цикла по имени животных, переплывшихся через реку. Словом, в «Тарихнаме-и Булгар» включены мифы, легенды и предания, автор использовал их в художественных целях.

Таким образом, такие традиционные мифические образы, как булатный меч, лук, крылатый тулпар, змеи, драконы (аждаха), мифические мотивы вечной борьбы добра и зла, бессмертия природы и человека, культа прадедов и др. – все они нашли достойное звучание в башкирских шежере, «Тарихнаме-и булгар» Т. Ялсыгула. Авторы, используя в своем творчестве мифические мотивы, сюжеты, образы эпических текстов, повышали идейно-художественный, эстетический уровень памятников. Вероятно, они прямо или косвенно были знакомы с мифическими эпосами «Урал-батыр» и «Акбузат», о чем свидетельствуют содержание, форма, образная система башкирских шежере и таварих.

Библиографический список

1. Хусаинов Г.Б. *Башкирская литература XI-XVIII вв.* Уфа: Гилем, 1996.
2. Багаутдинов А. *Шежере и предания башкир как историческая память.* Ватандаш. Соотечественник. Compatriot. 2013; 7.
3. *Антология башкирской литературы.* Том I. XIII – XVIII вв. (на башкирском языке). Уфа: Китап, 1999.
4. Идельбаев М.Х. *Башкирская литература XVIII в. и творчество Салавата Юлаева.* Уфа: Издательство БашГУ, 2003.
5. Галаятдинов И.Г. *«Тарихнаме-и Булгар» Тажетдина Ялсыгула.* 2-е переработанное и дополненное издание. Уфа: Китап, 1998.

References

1. Husainov G.B. *Bashkirskaya literatura XI-XVIII vv.* Ufa: Gilem, 1996.
2. Bagautdinov A. *Shezhere i predaniya bashkir kak istoricheskaya pamyat'.* Vatandash. Sootchestvennik. Compatriot. 2013; 7.
3. *Antologiya bashkirskoj literatury.* Tom I. XIII – XVIII vv. (na bashkirskom yazyke). Ufa: Kitap, 1999.
4. Idel'baev M.H. *Bashkirskaya literatura XVIII v. i tvorchestvo Salavata Yulaeva.* Ufa: Izdatel'stvo BashGU, 2003.
5. Galyautdinov I.G. *«Tarihnama-i Bulgar» Tazhetdina Yalsyguila.* 2-e pererabotannoe i dopolnennoe izdanie. Ufa: Kitap, 1998.

Статья поступила в редакцию 01.04.18

УДК 81'38; 801.6; 808

Avdonina L.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: lionora50@mail.ru

Gordeeva T.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: gordejewa@mail.ru

Tankov N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: tankovnn@gmail.com

Bulatova A.O., senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: bulalol@mail.ru

ALEKSANDR BLOK'S TOPONYMS RELATED TO ST. PETERSBURG. The article is the first work to discuss the toponyms used by Blok to describe St. Petersburg. To analyze toponyms in literary texts, the researchers use their own methodology that aims to determine the functions of proper nouns in the poet's texts. The results of the study show that the functioning of toponyms in the poet's St. Petersburg-related texts is associated with themes, motifs and images in each period of Blok's creative work. During the first period of the poet's creative work, the Neva toponym participates in embodying the image of the Eternal Feminine. During the third period of the creative work, Senate Square shows the poet's eagerness to create realistic pictures of Russia's northern capital and allows the reader to understand St. Petersburg's historic events and spiritual life in Russia's fate. In Blok's St. Petersburg-related texts, proper nouns are perceived as aesthetically relevant informative signs showing the pattern of the world.

Key words: Aleksandr Blok, St. Petersburg-related text, toponym, world-modelling function, poetic function, making-up-the-plot function, symbolic function, biographic function.

Л.Н. Авдонина, канд. филол. наук, доц. каф. «Романо-германская филология», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: lionora50@mail.ru

Т.А. Гордеева, д-р филол. наук, проф., зав. каф. «Романо-германская филология», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: gordejewa@mail.ru

Н.Н. Таньков, канд. пед. наук, доц. каф. «Романо-германская филология», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: tankovnn@gmail.com

А.О. Булатова, доц. каф. «Романо-германская филология», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: bulalol@mail.ru

ТОПОНИМИКА ПЕТЕРБУРГА АЛЕКСАНДРА БЛОКА

В статье впервые подробно рассматриваются топонимические наименования в петербургском тексте А. Блока. Разработанная нами методика исследования топонимики в художественном тексте позволяет установить основные функции имен собственных в лирических текстах поэта. В результате исследования выявлено, что функционирование топонимов в петербургском тексте поэта связано с темами, мотивами и образами каждого периода творчества А. Блока: в первый период творчества поэта топоним Нева участвует в воплощении образа Вечной Женственности, а в третий период творчества использование урбанистической площади Сената выражает стремление поэта к созданию реалистических картин северной столицы и позволяет осмыслить историческую и духовную жизнь Петербурга в судьбе России. В петербургском тексте А. Блока имена собственные воспринимаются как эстетически значимые информативные знаки образа мира.

Ключевые слова: Александр Блок, петербургский текст, топоним, миромоделирующая функция, поэтическая функция, сюжетобразующая функция, символическая функция, биографическая функция.

Топонимика северной столицы в петербургском тексте А. Блока, несмотря на достаточную изученность образа Петербурга в современной науке, остается уникальным явлением в отечественной филологии. Литературоведческие, лингвистические, концептологические исследования блоковского Петербурга в той или иной степени соотносятся с топонимикой петербургского текста поэта (Л.Н. Авдониной, А.А. Александров, Н.П. Анциферов, А.Е. Горелов, П.П. Громов, Л.К. Долгополов, Т.А. Космеда, Д.М. Магомедова, Д.Е. Максимов, И.А. Мамута, И.Г. Минералова, З.Г. Минц, В.Н. Орлов, В.Ю. Прокофьева, Б.И. Соловьев, А.М. Турков и др.). Однако обращение к блоковской топонимике в отечественной филологии фрагментарно, на уровне изучения отдельных топонимов, в то время как имя собственное, являясь единицей текста, участвует в формировании не только языковой, но и художественной картины мира, выражая авторскую позицию. В связи с этим становится важно провести полный и подробный лингвопоэтический анализ всего корпуса топонимических наименований в петербургском тексте А. Блока и установить их функциональные особенности.

Основные положения о функционировании имени собственного в художественном дискурсе разработаны в трудах отечественных лингвистов. В контексте произведения имена собственные, помимо функции идентификации, способны сосредоточить в себе новые смыслы на основе дополнительной информации, ассоциаций, традиций.

По мнению А.А. Реформатского, если собственные имена выполняют номинативную функцию, то «нарицательные совмещают её с функцией семасиологической» [1, с. 36]. Однако, как пишут Н.И. Толстой и С.М. Толстая, «имя в культурном тексте имеет не только особую, отличную от общезыковую, прагматику, но и специфическую «семантику», особую соотносительность с денотатом» [2, с. 620]. Имя собственное, замечает Е.Л. Гинзбург, «обладает денотатом, но не имеет сигнификата», поэтому использование имени собственного «в качестве строевой единицы текста нуждается в активной поддержке текста»: как «носитель памяти словесной культуры», имя собственное, по существу, имеет смысл только в определенном контексте [3, с. 307]. В значении топонимов В.А. Никонов выделяет три плана: этимологический – значение того слова, от которого топоним образовался; топонимический – значение, которое связано с функционированием названия в речи; ассоциативный – коннотации, которые возникают в результате знакомства с объектом [4, с. 57–61]. Такая структура, на наш взгляд, может быть использована и при лингвопоэтическом анализе функционирования блоковской топонимики в петербургском тексте. На основе исследования С.Б. Аюповой [5] можно выделить следующие функции топонимов в поэтическом тексте: миромоделирующая – участие в создании художественной географо-политической модели мира; поэтическая – передача мыслей и чувств лирического героя; сюжетобразующая – участие в лирическом сюжете; символическая – формирование символического подтекста лирического произведения; биографическая.

Таким образом, в отечественной филологии установлено, что имя собственное включает в себя совокупность социально-значимых ассоциаций, определяемых культурой и замыслом писателя. Использование нами методики лингвопоэтического анализа позволяет выделить коннотации имен собственных в петербургском тексте А. Блока и исследовать их функционирование.

Как показывает проведенное нами исследование, в поэтических текстах А. Блока топонимика Петербурга не отличается многообразием и весьма малочисленна. В силу мистического мировосприятия поэта и символического своеобразия его творчества наименования реалий северной столицы не всегда обозначены,

часто замещаются нарицательными номинациями или образными выражениями. В отдельных случаях в основном тексте произведения поэт указывал место, где было написано стихотворение: часто это было указание на пригороды Петербурга. Такие географические названия как в основном тексте, так и в вариантах произведений на основании замечаний А.В. Лаврова [6, с. 185–192] воспринимаются нами в качестве части художественного текста и обозначают место действия лирического «сюжета».

Проанализируем имена собственные в петербургском тексте А. Блока и установим их функции.

Имя собственное Петербург. Топоним Петербург упоминается в поэзии А. Блока только однажды – в незавершенной поэме «Возмездие»: «В те незапамятные годы / Был Петербург еще грозней...» [7, с. 45]. Сравнительная степень прилагательного *грозней* (разговорная форма) подчеркивает значимость признака, указанного в значении лексемы *грозный*: «величественный и страшный (высок.)» [8, Т. 1, с. 397]. Итак, топоним *Петербург* выполняет миромоделирующую функцию: город императорский и грозный, величественной красоты и трагической судьбы.

Топоним Нева и другие «водные» реалии Петербурга. Среди географических названий в поэтических текстах А. Блока о северной столице *топоним Нева* является наиболее частотной лексемой (употребляется 15 раз), знаковым символом Петербурга. Художественный образ *Невы* в поэтике А. Блока подробно рассмотрен в статье Л.Н. Авдониной [9]. В данном исследовании мы устанавливаем функции топонима *Нева* в разные периоды творчества поэта.

Топоним *Нева* в поэзии первого периода творчества А. Блока выступает в символической функции (соотносится с взволнованным состоянием лирического героя в мрачные студенческие ночи и связан с воплощением образа Вечной Женственности. В поэзии второго периода творчества А. Блока топоним *Нева* включен в многоплановое изображение Петербурга и становится воплощением сюжетобразующей функции. С одной стороны, топоним *Нева* участвует в создании образа Петербурга, его стихийного, но земного великолепия и ослепительно холодной, театральной красоты, а с другой – с помощью водной стихии создается иллюзорность зазеркалья, оттеняющая внутренний мир героев-двойников лирического сюжета. В творчестве А. Блока третьего периода топоним *Нева* употребляется в основном в сюжетобразующей функции и участвует в создании реалистических картин Петербурга.

Топоним *Екатеринин канал* выполняет сюжетобразующую функцию и напоминает о Петербурге как городе заговорщиков, в котором по приговору Исполнительного комитета партии «Народная воля» 1 марта 1881 года был казнен император Александр II: «...Грянул взрыв / С *Екатеринына канала*, / *Россия облаком покрыв*» [7, с. 44]. Метафорический образ *Россию облаком покрыв* построен на переносных значениях лексемы *облако*: «огромная печаль, большая скорбь» – так изображено время жестокой, всеобъемлющей, как мгла, реакции правительства.

Неназванный топоним *Финский залив*, обозначенный в текстах А. Блока нарицательным существительным *залив*, имеет поэтическую функцию – «И над *заливами* голос черн / Пропа, развеваясь в невском сне. / И дикие вопли: «Свергни! О, свергни!» [11, с. 118] – и определяет художественное представление поэта о революционных событиях 1905 года.

Неназванный топоним *Фонтанка* обозначен с помощью нарицательного существительного *вода* и встречается в стихотворении поэта «Статуя» [6, с. 615]: «Мост. Под копытом чернела *вода*... / *Песни воды* и хрипящие звуки... / В черной *воде* отраженья несло» [6, с. 170]. Двойственность в восприятии любимого города выражается в противопоставлении *песни воды* – *хрипящие звуки* (контекстуальные антонимы) и однокоренного

повтора *чернеть* – *чёрный*. Так неназванный топоним *Фонтанка* обретает поэтическую функцию.

Пригороды Петербурга.

Старая Деревня. В дневниковой записи от 30(17) августа 1918 г. А. Блок комментирует стихотворении «В день холодный, в день осенний...» так: «К весне началось хождение около островов и в поле за Старой Деревней, где произошло то, что я определял, как Видения (закаты). Все это было подкреплено стихами Вл. Соловьева» [6, с. 468]. Во всех рукописных источниках поэта данное стихотворение имело заглавие «Поле за Петербургом», а в окончательном издании топоним *Старая Деревня* становится частью основного текста, ассоциативно выражая символическое пространство Петербурга: 27 апреля 1901 Поле за *Старой Деревней* [6, с. 56].

Озерки – довольно захолустный дачный поселок, вокзальный ресторанчик которого так любил посещать поэт. В тексте [11, с. 122–123] серая обыденность превратилась в волшебное видение – так появился образ-символ Незнакомки, создание которого связано с топонимом *Озерки*.

Шувалово, Сестрорецкий курорт, Вольный остров, Дюны – топонимы, которые участвуют в создании образа реального Петербурга в цикле «Вольные мысли». В лирическом «сюжете» цикла представлены сатирические картины такой обычной дачной жизни в пригороде Петербурга: толпы модниц и франтов, которые «дымят, жуют, пьют лимонад», гуляют по песчаному берегу, любуются белесым небом и плоским морем и заражают «солёный воздух сплетнями».

Шувалово – дачный поселок вблизи Петербурга, реальные детали которого представлены в стихотворении «Над озером» [11, с. 209–211] и **Сестрорецкий курорт**, изображенный в стихотворении цикла «В северном море» [11, с. 211–213], является местами действия лирического «сюжета».

«Вольный» остров – один из образов стихотворения «В северном море» – название острова, расположенного в дельте Невы. Топоним *«Вольный» остров* находится как бы в центре двух противоположных граней пригорода Петербурга. С одной стороны, это обыденный мир, погруженный в развлечения курортной жизни, а с другой – мир деловой, занятый рыбным промыслом. Выражением такого восприятия Вольного острова становится символический образ-сравнение: «Рыбачий **«Вольный» остров** распростерт / В воде, как плоская спина морского / Животного» [11, с. 212].

Дюны – местность на берегу Финского залива между Сестрорецким курортом и финским поселком Оллила (ныне – Солнечное), представляющая собой узкую гряду прибрежных дюн – вынесено в заглавие одноименного стихотворения [11, с. 875].

Елагин остров – название парка в Петербурге, где после Бад Наугейма (Германия) Блок встречался с К. М. Садовской, своей первой возлюбленной [12, с. 843–845]. В стихотворении «В тихий вечер мы встретились...» топоним *Елагин остров* участвует в создании лирического «сюжета-воспоминания» о прошедшей любви [12, с. 128].

Топоним *Елагин мост* связан с темой развлечений и употребляется в стихотворении «На островах»: «Вновь оснеженные колонны, / *Елагин мост* и два огня. / И голос женщины влюбленный. / И хруст песка и храп коня. / Две тени, слитых в поцелуе...» [12, с. 14]. «Петербургская» любовь изображена с помощью возвышенных синонимических соответствий и лишена всякой романтики.

Крестовский остров – часть паркового района Петербурга, предназначенный для народных гуляний. В стихотворении «Дух пряный марта был в лунном круге...» топоним *Крестовский остров* является местом действия лирического «сюжета», оттеняя внутреннее состояние лирического героя: *Часовня на Крестовском острове* [12, с. 15].

Таким образом, топонимы, обозначающие пригороды Петербурга в поэтическом тексте А. Блока, совмещают биографическую функцию с поэтической (*Елагин остров, Елагин мост, Крестовский остров*), символической (*Старая Деревня, Озерки*), сюжетообразующей (*Шувалово, Сестрорецкий курорт, Вольный остров, Дюны, Елагин мост*), обозначают место действия лирического «сюжета» и оттеняют мировосприятие поэта того или иного периода его творчества.

Урбаонимы Петербурга. Рассмотрим собственные имена такого внутригородского топографического объекта, как Петербург.

Зимний дворец и деталь его архитектурного ансамбля – название статуи *латник в черном* – связаны с развитием темы революции 1905 года и организуют городское пространство Петербурга в эти октябрьские дни: «*И в небе сером холодные светы / Одели Зимний дворец царя, / И латник в черном не даст ответа, / Пока не застигнет его заря*» [11, с. 118]. Урбаоним *Зимний дворец* – олицетворение императорского Петербурга – соединяет в себе миромоделирующую, поэтическую и символическую функции.

Невская башня – данный урбаоним в поэме А. Блока «Двенадцать» принято связывать со зданием бывшей Городской думы на Невском проспекте: «*Не слышно шуму городского, / Над невской башней тишина, / И больше нет городского – / Гуляй, ребята, без вина!*» [7, с. 17]. Аппеллятивная перифраза *невская башня* участвует в создании образа революционного Петербурга зимой 1918 года, выполняя сюжетообразующую и символическую функции. В ближайшем контексте образа тишины в изображении северной столицы создается с помощью лексики со значением отрицания и в соответствии с музыкальной концепцией мира А. Блока соотносится с образом умирающего Петербурга.

Крепость – нарицательное существительное, с помощью которого обозначается урбаоним *Петропавловская крепость* в поэме «Возмездие»: «*Под крепостью катил воды / Необозримая Нева... / Штык светил, плакали куранты...*» [7, с. 45]. *Крепость* и детали её архитектурного облика участвуют в художественно-историческом изображении эпохи и создании образа императорского Петербурга, выполняя миромоделирующую функцию.

Ярд урбаонимов *Забалканский, Сенная, Новодевичий монастырь*¹, *Московская застава* участвуют в создании образа Петербурга конца 70-х годов XIX века в поэме «Возмездие» и выполняют миромоделирующую функцию. Поэт иронически описывает сцену возвращения в столицу гвардии после изнурительной русско-турецкой войны, дополняя её известными городскими реалиями: «*Куда народ валит с утра? / И до заставы всю дорогу / Горохом сыплется ура, / И Забалканский, и Сенная / Кишат полицией, толпой, / Крик, давка, ругань площадная... / За самой городской чертой, / Где светится золотоглавы / Новодевичий монастырь, / Заборы, бойни и пустырь / Перед Московской заставой...*» [7, с. 278].

Урбаонимы *Исаакиевский собор, Казанский собор*, обозначенные с помощью нарицательного существительного *храм*, появляются в стихах А. Блока, которые написаны в петербургскую осень и зиму 1901-1902 годов и связаны с романтическими отношениями поэта и Л.Д. Менделеевой. Влюбленные посещали Казанский и Исаакиевский соборы, а 9 ноября в Казанском соборе произошла встреча жениха и невесты: «*Мы встретились в храме – в глубокой тишине: / Мы поняли, что годы молчанья были ясны, / И то, что свершилось, – свершилось в вышине*» [6, с. 156]. Урбаоним *Исаакиевский собор* – место действия лирического «сюжета» в ст. «Мы преклонились у завета...» [6, с. 91].

В тексте А. Блока этого периода, продолжая тему Вечной Женственности, появляются аппеллятивная перифраза и количественные числительные, которые заменяют урбаонимы *Средний проспект, 7 линия, 8 линия, 9 линия, 10 линия*: «*Пять изгибов вдохновенных, / Семь и десять по краям, / Восемь, девять, средний храм – / Пять степеней сокровенных, / Но ужасней – средний храм – / Меж десяткой и девятой, / С черной, выпренной загадкой, / С воскурениями богам*» [10, с. 136]. Комментарий к этому стихотворению содержится в воспоминаниях А. Блока: «В таком (мистическом, «особом») состоянии я встретил (7 марта 1901 г.) Любовь Дмитриевну на Васильевском острове... Она вышла из саней на Андреевской площади и шла на курсы по 6-й линии, Среднему проспекту – до 10-й линии, я же, не замеченный Ею, следовал позади ... Отсюда появились «пять изгибов»... Тогда же мне хотелось ЗАПЕЧАТАТЬ мою тайну, вследствие чего я написал зашифрованное стихотворение» [10, с. 519].

Реальные события любовного романа А. Блока становятся содержанием мистического ожидания Её в лирических текстах

¹ Новодевичий монастырь (более известен как Воскресенский Смольный монастырь) – памятник архитектуры 18-19 века в Санкт-Петербурге, построенный в стиле барокко (архитекторы В.В. Растрелли и В.П. Стасов) [13] [Современная энциклопедия, 2000. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/44222>]

поэта, организатора символического пространства Петербурга с помощью нарицательных лексем *дом, окна*, заменяющих урбаоним *дом на Гагаринской*: «Там – в улице стоял какой-то *дом*, / И лестница крутая в тьму водила» [6, с. 105] и урбаоним *дом М.П. Боткина на Николаевской набережной*: «Не поймут бес-корбные люди / Этих масок, смехов в окне!..» [6, с. 94]. Наричательное существительное *дом* обозначает петербургский дом на Гагаринской улице, где располагались драматические курсы М.М. Читау. В дневнике поэта от 30 (17) августа 1918 г. читаем: «Любовь Дмитриевна ходила на уроки к М.М. Читау, я же ждал её выхода...» [6, с. 502]. А нарицательное существительное *окно* указывает на богатый дом художника и коллекционера М.П. Боткина на Николаевской набережной Васильевского острова, который А.А. Блок и Л.Д. Менделеева посещали в Петербурге. Как вспоминает В.Н. Орлов, однажды, когда они были позваны к Боткиным на маскарад, Блок отказался идти и, расхаживая под окнами боткинского дома, наблюдал за разряженными гостями, среди которых была и Л.Д. Менделеева [6, с. 518].

Таким образом, исследованные урбаонимы, связанные с любовным романом поэта в петербургском пространстве, соединяют в себе сюжетобразующую, поэтическую, символическую и биографическую функции.

Площадь Сената² – урбаоним в последнем стихотворении А. Блока «Пушкинскому Дому», написанном в феврале 1921 года: «Вот зачем, в часы заката / Уходя в ночную тьму, / С белой площади Сената / Тихо кланяюсь ему» [7, с. 97]. Имя собственное *площадь Сената* вместе с урбаонимом *Пушкинский Дом*³ участвует в осмыслении поэтом исторической и духовной жизни Петербурга и роли в ней Пушкина, выполняя миромоделирующую и поэтическую функции. Символично и скорбно звучит образ *ночной тьмы*. Траурной красотой веет от Петербурга, но А. Блок верит в свой город и, прощаясь с ним, надеется на его возрождение.

Ресторан – нарицательное имя существительное, вынесенное в заглавие стихотворения поэта «В ресторане» [12, с. 16] и являющееся заменой урбаонима известного петербургского ресторана «Вилла Родэ»⁴. В основе текста, по-видимому, лежит реальное событие. В. Орлов приводит рассказ М.Д. Нелидовой: «Мы сидели за столиком. «Посмотри, – сказала мне belle soeur, – с тебя Блок глаз не спускает» (он сидел недалеко от нас). Я отвернулась так, чтобы он не видел моего лица. Он послал мне бокал с вином, и в нем – красную розу. В этом я увидела дерзость, мне не захотелось больше оставаться там, я встала и вышла» [12, с. 596]. Основа лирического «сюжета» – встреча с Ней, которая разыгрывается как театральное действие. Так урбаоним *ресторан* выполняет символическую и биографическую функции.

Урбаоним *Сфинкс*⁵ – имя собственное, название весьма значимого архитектурного украшения города возле здания Академии художеств и одного из любимых петербургских памятников А. Блока. В стихотворении «Снежная Дева» поэт описывает

урбаоним *Сфинкс* с помощью несогласованного определения: *с выщербленным ликом* [11, с. 182]. В «Словаре символов» [16] читаем: «Фиванский сфинкс – могильное изображение; защитник захоронений. Символизирует бессмысленное разрушение и является врагом всего человеческого». Глагольная форма *выщербленный* от глагола *выщербить* в значении 'сделать на чем-л. щербин, зазубрины' [17, Т. I, с. 295], имеющая разгворный оттенок, сочетается с существительным *лик* с торжественной оценкой. Определение-характеристика напоминает о великой истине: проходит все – остаются лишь зазубрины на величественном лике загадочного Сфинкса как напоминание о великой загадке жизни и смерти. Так урбаоним *Сфинкс* соединяет миромоделирующую, поэтическую и символическую функции.

Статуя – одна из четырех скульптурных групп барона П.К. Клодта на Анничковом мосту. Урбаоним не назван, но в тексте заложено концептуальное отождествление с известной статуей на мосту через Фонтанку, изображающей укрощение коня в стихотворении «Статуя»: «*Лошадь влекла под уздцы на чугу-ный / Мост. Под копытом чернела вода. / Лошадь храпела, и воздух безлунный / Храп сохранял на мосту навсегда*» [6, с. 170]. С помощью неназванного урбаонима – поэт репрезентирует свое понимание мира искусства, а неназванный урбаоним выполняет поэтическую и символическую функции. Реальность в тексте отождествляется с музыкой, которая в представлении поэта является основой бытия.

Таким образом, культурно значимые имена собственные, выражающие социокультурные традиции и морально-нравственную систему ценностей, устанавливая межтекстовые связи, становятся для поэта языковой формой осуществления творческой цели. Все это наполняет топонимы и урбаонимы в петербургском тексте А. Блока глубокой содержательностью и яркой образной выразительностью.

Подводя итоги проведенному исследованию, мы установили следующее. Во-первых, использование методики лингвопоэтического анализа позволяет четко определить функционирование топонимов в петербургском тексте А. Блока. Во-вторых, функционирование топонимов в петербургском тексте поэта связано с темами, мотивами и образами каждого периода творчества А. Блока. Так, в первый период творчества поэта топоним *Нева* участвует в воплощении образа Вечной Женственности а в третий период творчества использование урбаонима *площадь Сената* выражает стремление поэта к созданию реалистических картин северной столицы и позволяет осмыслить историческую и духовную жизнь Петербурга в судьбе России.

Таким образом, имя собственное является важным элементом художественного дискурса А. Блока. В петербургском тексте поэта имена собственные воспринимаются как эстетически значимые информативные знаки образа мира. Приемы и методы проведенного исследования топонимики А. Блока являются научно обоснованными и имеют практическую значимость.

Библиографический список

1. Реформатский А.А. *Введение в языковедение*. Под редакцией В.Н. Ярцева. Москва: Аспект Пресс. 2002.
2. Толстой Н.И., Толстая С.М. Имя в контексте нарицательной культуры. *Язык о языке*: сборник статей. Под общей редакцией Н.Д. Арутюновой. Москва: Языки русской культуры, 2000: 597 – 624.
3. Гинзбург Е.Л. Из заметок по топонимике Достоевского. *Язык. Культура. Гуманитарное знание. Научное наследие Г.О. Винокура и современность*: сборник статей. Москва: Научный мир, 1999: 306 – 320.
4. Никонов В.А. *Введение в топонимику*. Москва: Наука, 1965.
5. Аюпова С.Б. Функции топонимов языковой художественной картины мира прозы И.С. Тургенева. *Вестник Читинского государственного университета*. 2010; 5 (62): 23 – 28.

² Сенатская площадь – одна из самых красивых площадей Петербурга, расположенная между Невой и Конногвардейским бульваром. Самое первое ее название – Исаакиевская. В 1820-е, когда К. И. Росси стал возводить знаменитые ныне здания Сената и Синода, у площади возникло неофициальное название – Сенатская [14] [Петербург в названиях улиц. Происхождение названий улиц и проспектов, рек и каналов, мостов и островов. — С.-Пб.: АСТ, Астрель-СПб, ВКТ. Владимирovich А.Г., Ерофеев А.Д. 2009. http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_sp/3989].

³ Пушкинский Дом – Институт русской литературы Российской академии наук. Во времена Блока это учреждение, основанное в 1905 году, только организовывалось, главным образом с целью хранения рукописей, архива и книг Пушкина, а также материалов, связанных с его жизнью и творчеством. [7, с. 497]

⁴ «Вилла Родэ» – загородный ресторан. Открыт в 1908 предпринимателем А. С. Родэ на углу Новодеревенской наб. и Строгановской ул. По свидетельству ряда современников (К. И. Чуковский, М. К. Куприна-Иорданская), при «В. Р.» был притон, к-рый посещала «золотая молодежь». [Векслер А. Ф. В парке у Черной речки // Диалог. 1989. № 20. С. 26-32. <http://www.encyspb.ru/object/2855750395?lc=ru>] [15]

⁵ Сфинксы представляют собой статуи львов с человеческими лицами. Считается, что в древности эти изваяния охраняли гробницу фараона Аменхотепа III, а сами сфинксы являются портретными изображениями древнего правителя. Каменных стражей нашли в 20-х годах XIX века при раскопках Фив, древней столицы Египта. После похода Наполеона в Египет в начале 19 века, когда в Европе началась мода на все восточное, сфинксов привезли на продажу в Александрию. В июле 1830 года французское правительство продало России скульптуры за 64 тысячи рублей. В конце мая 1832 года ценности весом каждая по 23 тонны с величайшей осторожностью погрузили на итальянское парусное судно «Буэна Сперанца», и через год прибыли сфинксы в Санкт-Петербург. Через два года на Неве напротив здания Академии по проекту Константина Тона была построена гранитная пристань, и в апреле 1834 года на гранитных пьедесталах у пристани на Университетской набережной были установлены Египетские изваяния. [http://www.spb-guide.ru/page_12794.htm] [18]

6. Блок А.А. *Полное собрание сочинений и писем в двадцати томах*. Том 1. Стихотворения. Книга первая (1898 – 1904) Главный редактор А.Л. Гришунин. Ответственный редактор тома Ю.К. Герасимов. Москва: Наука, 1997.
7. Блок А.А. *Полное собрание сочинений и писем в двадцати томах*. Том 5. Поэмы и стихотворения (1917 – 1921). Главный редактор А.Л. Гришунин. Ответственный редактор тома С.А. Небольсин. Москва: Наука, 1999.
8. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4-х т. Москва: Рус. яз., 2000.
9. Авдонина Л.Н. «Глубина, гранитом темным сжатая...» (художественный образ Невы в поэтике А. Блока). *Мир русского слова*. 2013; № 4: 68 – 73.
10. Блок А.А. *Полное собрание сочинений и писем в двадцати томах*. Том 4. Стихотворения, не вошедшие в основное собрание (1897 – 1915). Главный редактор А.Л. Гришунин. Ответственные редакторы тома А.М. Грачева, Н.В. Лощинская. Москва – Санкт-Петербург: Наука, 1999.
11. Блок А.А. *Полное собрание сочинений и писем в двадцати томах*. Том 2. Стихотворения. Книга вторая (1904-1908). Главный редактор А.Л. Гришунин. Ответственные редакторы тома А.В. Лавров, З.Г. Минц. Москва: Наука, 1997.
12. Блок А.А. *Полное собрание сочинений и писем в двадцати томах*. Том 3. Стихотворения. Книга третья (1907 – 1916). Главный редактор А.Л. Гришунин. Ответственный редактор тома Ю.К. Герасимов. Москва: Наука, 1997.
13. *Современная энциклопедия*. 2000. Available at: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc1p/>
14. *Петербург в названиях улиц. Происхождение названий улиц и проспектов, рек и каналов, мостов и островов*. Под редакцией А.Г. Владимировича, А.Д. Ерофеева. Санкт-Петербург: АСТ, Астрель-СПб, 2009. Available at: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_sp/
15. Векслер А.Ф. В парке у Черной речки. *Диалог*. 1989; 20: 26–32. Available at: <http://www.ensspb.ru/object/2855750395?lc=ru>
16. *Словарь символов*. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/simvol/851>
17. *Словарь русского языка*: В 4-х т. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Т. 1. Москва: Изд-во «Русский язык», 1981.
18. *Сфинксы в Санкт-Петербурге*. Available at: http://www.spb-guide.ru/page_12794.htm

References

1. Reformat'skij A.A. *Vvedenie v yazykovedenie*. Pod redakciej V.N. Yarceva. Moskva: Aspekt Press. 2002.
2. Tolstoj N.I., Tolstaya S.M. Imya v kontekste naricatel'noj kul'tury. *Yazyk o yazyke: sbornik statej*. Pod obschej redakciej N.D. Arutyunovoj. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2000: 597 – 624.
3. Ginzburg E.L. Iz zametok po toponimike Dostoevskogo. *Yazyk. Kul'tura. Gumanitarnoe znanie. Nauchnoe nasledie G.O. Vinokura i sovremennost'*: sbornik statej. Moskva: Nauchnyj mir, 1999: 306 – 320.
4. Nikonov V.A. *Vvedenie v toponimiku*. Moskva: Nauka, 1965.
5. Ayupova S.B. Funkcii toponimov yazykovoj hudozhestvennoj kartiny mira prozy I.S. Turgeneva. *Vestnik Chitinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; 5 (62): 23 – 28.
6. Blok A.A. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem v dvadcati tomah*. Tom 1. Stihotvoreniya. Kniga pervaya (1898 – 1904) Glavnyj redaktor A.L. Grishunin. Otvetstvennyj redaktor toma Yu.K. Gerasimov. Moskva: Nauka, 1997.
7. Blok A.A. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem v dvadcati tomah*. Tom 5. Po'emy i stihotvoreniya (1917 – 1921). Glavnyj redaktor A.L. Grishunin. Otvetstvennyj redaktor toma S.A. Nebol'sin. Moskva: Nauka, 1999.
8. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4-h t. Moskva: Rus. yaz., 2000.
9. Avdonina L.N. «Glubina, granitom temnym szhataya...» (hudozhestvennyj obraz Nevy v po'etike A. Bloka). *Mir russkogo slova*. 2013; № 4: 68 – 73.
10. Blok A.A. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem v dvadcati tomah*. Tom 4. Stihotvoreniya, ne voshedshie v osnovnoe sobranie (1897 – 1915). Glavnyj redaktor A.L. Grishunin. Otvetstvennyye redaktory toma A.M. Gracheva, N.V. Loschinskaya. Moskva – Sankt-Peterburg: Nauka, 1999.
11. Blok A.A. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem v dvadcati tomah*. Tom 2. Stihotvoreniya. Kniga vtoraya (1904-1908). Glavnyj redaktor A.L. Grishunin. Otvetstvennyye redaktory toma A.V. Lavrov, Z.G. Minc. Moskva: Nauka, 1997.
12. Blok A.A. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem v dvadcati tomah*. Tom 3. Stihotvoreniya. Kniga tret'ya (1907 – 1916). Glavnyj redaktor A.L. Grishunin. Otvetstvennyj redaktor toma Yu.K. Gerasimov. Moskva: Nauka, 1997.
13. *Sovremennaya 'enciklopediya*. 2000. Available at: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc1p/>
14. *Peterburg v nazvaniyah ulic. Proishozhdenie nazvanij ulic i prospektov, rek i kanalov, mostov i ostrovov*. Pod redakciej A.G. Vladimirovich, A.D. Erofeeva. Sankt-Peterburg: AST, Astrel'-SPb, 2009. Available at: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_sp/
15. Veksler A.F. V parke u Chernoj rechki. *Dialog*. 1989; 20: 26-32. Available at: <http://www.ensspb.ru/object/2855750395?lc=ru>
16. *Slovar' simvolov*. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/simvol/851>
17. *Slovar' russkogo yazyka*: V 4-h t. Pod redakciej A.P. Evgen'evoy. T. 1. Moskva: Izd-vo «Russkij yazyk», 1981.
18. *Sfinksy v Sankt-Peterburge*. Available at: http://www.spb-guide.ru/page_12794.htm

Статья поступила в редакцию 04.04.18

УДК 81

Alramadneh D.S., postgraduate, Russian Language Department, Philology Faculty, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: dee-said@live.com

THE MEANING OF ETYMOLOGICAL ANALYSIS IN THE STUDY OF THE KEY WORDS OF CULTURE WITH REFERENCE TO THE LEXEME СЕРДЦЕ (HEART). The article reflects how the key words of a culture, i.e. the words that are especially important and indicative for a particular culture, can be analyzed as central points, around which the whole field of culture is organized. This method of studying a culture is one of the important areas of linguoculturology. Taking into account the fact that this term is actively used in the study of the linguistic picture of the world, special attention should be paid to the development of methods for the study of key words, allowing a high degree of objectivity to detect their implicit background and explain the ways of formation of the latter.

Key words: culture, words, etymology, keywords, heart, analysis, Russian language.

Алрамадних Дина Саид, аспирант каф. русского языка, филологического факультета, Московский педагогический государственный университет, E-mail: dee-said@live.com

ЗНАЧЕНИЕ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ КУЛЬТУРЫ НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСЕМЫ СЕРДЦЕ

В данной статье отражено, как ключевые слова культуры, т.е. слова особенно важные и показательные для отдельно взятой культуры, могут анализироваться как центральные точки, вокруг которых организованы целые области культуры. Данный подход к изучению культуры является одним из важных направлений лингвокультурологии. С учётом того, что данный термин активно используется при изучении языковой картины мира, особого внимания заслуживает разработка методов изучения ключевых слов, позволяющих с высокой степенью объективности обнаружить их неявные фоновые и объяснить пути формирования последних.

Ключевые слова: культура, этимология, русский язык, ключевые слова, сердце.

Под фоновой семантикой слов мы подразумеваем взятые вместе непонятные семантические доли, которые входят в семему, но не участвуют в опосредованной языком классифицирующей деятельности человека [1, с. 27]. Они называют всю совокупность ассоциаций, связанных у носителей языка с данным словом, общих для говорящего и для слушающих. Она включает элементы внеязыковой действительности, которые ассоциируются в сознании носителей языка с предметом, явлением или понятием, обозначаемым данным словом. Так, например, прямое значение существительного *сердце* объясняется в Историко-этимологическом словаре как «центральный орган кровеносной системы человека и животных, обуславливающий, благодаря ритмическому сокращению мышечных стенок движение крови в организме» [2, с. 485]. Похожее определение дается в Толковом словаре русского языка под ред. Д.Н. Ушакова, где сердце понимается как «центральный орган кровообращения, мускульный мешок, у человека находящийся в левой стороне грудной полости». Ни одно из представленных толкований не объясняет наличия у рассматриваемого существительного фоновой семантики «положительные душевные качества», которая проявляется в устойчивых выражениях *большое сердце*, *золотое сердце* и др. Эти значения носят неявный характер, что не мешает им существовать в сознании носителя языка наряду с понятийной составляющей, фиксируемой словарями.

При анализе ключевых слов культуры существование фоновых сем требует научного подтверждения, которое может осуществляться разными способами, к числу которых принадлежат компонентный анализ, анализ синтагматики (сочетаемости), анализ развития полисемии. В данной статье мы сосредоточимся на этимологическом анализе, связь которого с фоновой семантикой ключевых слов культуры слова описана недостаточно подробно.

А. Вежбицкая предлагает несколько способов анализа ключевых слов культуры. По её мнению, прежде всего, необходимо установить (с помощью частотного словаря), что слово, о котором идет речь, представляет собою общеупотребительное, а не периферийное слово. Также необходимо установить, что слово, о котором идет речь, используется в какой-то одной семантической сфере, например в сфере эмоций или в области моральных суждений. Кроме того, важно обратить внимание, находится ли данное слово в центре фразеологического семейства [3, с. 35 – 36]. Мы предлагаем дополнить этот перечень методом этимологического анализа, суть и способ применения которого охарактеризуем в данной статье.

Этимология – раздел лингвистики, изучающий происхождение и историю отдельных слов и морфем, а также научно-исследовательская процедура, направленная на раскрытие происхождения слова, и результат такого научного исследования [4, с. 528]. Использование этимологического анализа при ознакомлении с семантикой слова не является новым в лингвистической науке. Вопросы этимологии исследовали А.Е. Аникин, Е.Г. Ковалевская, Е.А. Рыбочкина, М. Фасмер Т.А. Бочарёва и другие. Реконструкция семантики слова более раннего периода (чаще дописьменного), в том числе с использованием сравнительных методов, позволяет осознать культурный, исторический, мировоззренческий компонент освоения действительности человеком.

Этимологический анализ слова позволяет выявить древнейший вид фонетического и морфемного строения слова, а также найти первоначальную мотивировку семантики, которая со временем часто утрачивается. Н.Д. Голев отмечает: «Внутренняя форма слова – выраженный мотивировочный признак, содержание которого есть её значение» [5, с. 12]. Её реконструкция помогает найти истоки фоновой семантики слов, тем самым обогащая понимание его смысла.

К примеру, ключевое слово русской культуры сердце восходит к появившемуся в XI в. древнерусскому существительному *сърдьце*: в материалах к словарю древнерусского языка И.И. Срезневского нет статьи к слову *сердце*, однако есть статья к слову *середь* – в значении «посредине» [6, с. 340]. Мы видим, что *середь* употреблялось и как наречие, и как предлог. По данным Этимологического словаря русского языка М. Фасмера, в древнерусский язык существительное *срьдьце* заимствовано из старославянского языка, в котором оно «восходит к общеславянскому суффиксальному производному *syrd+se* и далее – к индоевропейскому корню *k'erd-*, *kird-*» [7, с. 605 – 606]. От корня **syrd-* на русской почве возникают и существительные *осердие*, *предсердие*, а также *середина* – «то, что внутри, вместилище души». Корень *серд-* обнаруживается в таких словах как *милосердный*, *сердечный*, *сердобольный*, при этом чередуясь с древнерусским полногласным вариантом – *серед-* [8, с. 606].

Таким образом, слово *сердце* этимологически родственно таким существительным, как «среда», «середина», «средство», «сердечник»; прилагательному «усердный», глаголу «сердить» (ср. в латышск. *siġ'ds* «сердце, мужество, гнев») [8, с. 605 – 606.]

Этимологический анализ позволяет установить, что в семантику корня входили такие смысловые составляющие, как указание на местоположение органа (в середине тела, в окружении телесной оболочки), эмоция (переживания, гнев), качество (мужество). Кроме того, в анализируемой лексеме первоначально выделялся уменьшительно-ласкательный суффикс, что объясняет неявную положительную эмоциональную оценку, входящую в коннотат слова. Данные словаря Фасмера показывают, что семантика существительного была шире чем сейчас: оно обладало значениями «внутренность», «сердце», «дух», «душа», «мысль». Отсюда значение прилагательного *сърдьный* – «душевный».

В современном русском языке первоначальная мотивация слова «сердце» утрачена, его этимология забылась, поскольку ослабли прежние словообразовательные связи, но компоненты смысла, актуальные в момент его возникновения, не исчезли: из понятийной семантической сферы они сместились в зону национально-культурного компонента и приобрели характер фоновых, неявных, но, несмотря на это, участвующих в развитии полисемии.

Для того чтобы понять, сохраняют ли выявленные фоновые семы слова *сердце* актуальность в современном русском языке, проанализируем структуру многозначности и функционирование данной лексемы в составе устойчивых сочетаний. Именно эти свойства слова отражают его кумулятивный потенциал и свидетельствуют о наличии неявной информации в его лексическом значении.

Важной составляющей фоновой семантики слова *сердце* остается компонент смысла «центр» (т. е. середина). Дефиниция 6 значения слова *сердце* в Большом толковом словаре реализует его в виде самостоятельного лексико-семантического варианта: «центр, главная часть чего-л.» и сопровождается иллюстративными примерами: *Сердце (т.е. центр, наиболее значимая часть) города. Ядро – сердце (т.е. основа) атома. Москва – сердце нашей Родины.*

Последнее из устойчивых выражений наиболее интересно для синтагматического анализа, поскольку, помимо семы «центр», содержит дополнительные смысловые элементы. Для их выявления обратимся к экстралингвистическим сведениям.

На исторической карте Руси X – XII в. в., то географически Москва занимала центральное место в прямом смысле. Сегодня границы государства существенно изменились, а значит, географически Москва сместилась к периферии, при этом оставаясь административным центром. В современном понимании Москва – столица России – место, куда стекаются ресурсы, съезжаются люди, откуда осуществляется координация экономической и политической жизни страны. На карте плотности населения Москва занимает лидирующую позицию. Сегодня в столице проживает порядка 12 млн. человек. Следовательно, у слова «сердце» в рассматриваемом выражении со временем актуализировались такие семы, как «источник жизни», «место координации жизненной энергии».

Однако за звание *сердца Родины* борются и другие города. Так, Магнитогорск принято называть «*стальным сердцем Родины*», ведь город является центром металлургической промышленности. Санкт-Петербург, напротив, называют культурным центром.

Говоря о сердце, как центральном органе, носители *современного* русского языка подчёркивают, что он *главный*, без него не может работать вся система, будь она человеческим или государственным организмом. И в этом смысле *сердце* нередко сравнивают с *мотором*. Эта образная параллель появилась в 30-е годы XX в., в эпоху индустриального строительства, и продолжает функционировать до сих пор: ср. из «Марша авиаторов»: «вместо сердца – пламенный мотор» [3], из песни группы «Кино»: «наше сердце работает как новый мотор».

Другой важной фоновой семой слова *сердце* является составляющая «душа», закрепившаяся в 3 значениях. На её базе, сформировались такие компоненты смысла, как «внутренний мир», «душевные качества», «характер». В современном русском языке у этой семы развилось такое смысловое приращение, как «наиболее уязвимая часть человеческой личности»: ср.

фразеологические единицы: *уколоть, ужалить в самое сердце, сердце (в значении душа) кровью обливается* (в значении сильно переживать, страдать), *на сердце кошки скребут* (переживать, не находить места) и т. д.

В силу его связи с душой сердцу также приписываются свойства интуиции, возможность видеть то, что недоступно зрению: сердцем чутя (предвидеть), слушать свое сердце (прислушиваться к интуиции, ср. *слушать голос разума*), следовать за сердцем (идти на зов интуиции, ср. *следовать доводам рассудка, здравого смысла*) – в этом случае у лексемы обнаруживаются те свойства, которые обычно приписываются интеллекту (см. первичное этимологическое значение «мысль»).

Подводя итоги наблюдений над ролью этимологического анализа при исследовании ключевых слов культуры, отметим, что он помогает глубже понять природу их фоновой семантики,

выявить источник коннотативных приращений. Успешная реализация этимологического анализа тесно связана с такими операциями, как:

- исследование ключевого слова культуры со словообразовательной точки зрения, позволявшее установить, сохранило ли оно изначальную мотивацию или нет;
- в силу её утраты большинством ключевых слов культуры за счет древности происхождения (праславянского, старославянского, древнерусского), восстановление внутренней формы путем этимологической реконструкции;
- составление списка фоновых сем;
- выявление степени их актуальности с помощью анализа многозначных слов и посредством наблюдения над синтагматической устойчивых выражений активного запаса. Частотность той или иной фоновой семы служит подтверждением её актуальности в современном языке.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Лингвострановедческая теория слова*. Москва, 1980.
2. *Большой толковый словарь русского языка*. Составитель и главный редактор С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург, 1998.
3. Вежицкая А. *Понимание культур через посредство ключевых слов*: монография. Москва, 2001.
4. *Словарь лингвистических терминов*. О.С. Ахманова. Москва, 2004.
5. Голев Н.Д. *Динамический аспект лексической мотивации*. Томск, 1989.
6. *Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам в 3-х т.*: Т. 1. А-К. И.И. Срезневский. Санкт-Петербург, 1893.
7. Корытная М.Л. Некоторые проблемы исследования роли заголовка в понимании текста. *Проблемы психолингвистики: Слово и текст*. Тверь, 1993.
8. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*: В 4-х т.: Т. 3. Муза-Сяд: около 5500 слов. М. Фасмер – 4-е изд., стереотип. Москва, 2004.

References

1. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Lingvostranovedcheskaya teoriya slova*. Moskva, 1980.
2. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sostavitel' i glavnyj redaktor S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg, 1998.
3. Vezhickaya A. *Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov*: monografiya. Moskva, 2001.
4. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. O.S. Ahmanova. Moskva, 2004.
5. Golev N.D. *Dinamicheskij aspekt leksicheskoy motivacii*. Tomsk, 1989.
6. *Materialy dlya slovary drevnerusskogo yazyka po pis'mennym pamyatnikam v 3-h t.*: T. 1. A-K. I.I. Sreznevskij. Sankt-Peterburg, 1893.
7. Korytnaya M.L. *Nekotorye problemy issledovaniya roli zagolovka v ponimanii teksta. Problemy psiholingvistiki: Slovo i tekst*. Tver', 1993.
8. Fasmer M. *'Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*: V 4-h t.: T. 3. Muza-Syad: okolo 5500 slov. M. Fasmer – 4-e izd., stereotip. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 10.04.18

УДК 745.04 / 882

Voloshina L.A., Cand. of Sciences (Philosophy), Head of Library of High School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: voluta@yandex.ru

ON THE ROLE OF FICTION LITERATURE IN THE WORKS OF MASTERS OF TRADITIONAL APPLIED ART. The article analyzes the relationship between individual and traditional in art; the problem of mutual influence of two types of creativity: literature and fine arts. Special attention is paid to the interaction of folklore and traditional art in Russia, the impact of the artistic word on the compositional solution of the artistic image. It is emphasized that the diversity of traditions, canons in the image of man, the diversity of language is a huge material in the arsenal of the artist when creating something new. Penetrating into tradition, art revives it, thanks to a truly creative approach. The variety of subjects of works of traditional applied art is the result of this fruitful, mutually enriching cooperation.

Key words: folklore, fairy tale, traditional art, creative individuality, tradition, Palekh.

Л.А. Волошина, канд. филос. наук, зав. библиотекой Высшей школы народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: voluta@yandex.ru

О РОЛИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ТВОРЧЕСТВЕ МАСТЕРОВ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

В статье проанализирован вопрос соотношения индивидуального и традиционного в искусстве; рассматривается проблема взаимовлияния двух видов творчества: литературы и изобразительного искусства; особое внимание уделено взаимодействию фольклора и традиционного искусства России, воздействию художественного слова на композиционное решение художественного изображения. Подчеркивается, что многообразие традиций, канонов в изображении человека, разнообразие языка – это огромный материал в арсенале художника при создании чего-то нового. Проникая в традицию, искусство оживляет ее, благодаря настоящему творческому подходу. Многообразие сюжетов произведений традиционного прикладного искусства – результат этого плодотворного, взаимообогащающего сотрудничества.

Ключевые слова: фольклор, сказка, традиционное искусство, творческая индивидуальность, традиция, Палех.

Традиционное искусство часто обращается к литературной классике. И это вполне понятно. Многообразие сюжетов произведений традиционного прикладного искусства – во многом результат этого плодотворного, взаимообогащающего сотрудничества. Казалось бы, достаточно обратиться к известному литературно-

му произведению, и сюжет для нового шедевра обеспечен. Однако, при всей видимой простоте, это сложная интеллектуальная, творческая работа, которая при качественном её исполнении, может обогатить не только традиционную культуру, но и мировую культуру в целом.

В чём же состоит этот процесс, и что является собой художественная литература для мастера традиционного прикладного искусства? Как составляющие единой культуры, эти два вида искусства: словесное и изобразительное имеют ряд схожих моментов и даже приемов. Для традиционного искусства в первую очередь необходимо знание древнерусской литературы и, конечно же, фольклора. Д.С. Лихачев писал о традиционности древнерусской литературы, о ценности для искусства её жанровой системы (в литературе есть иерархия жанров), в изображении людей (святые, воины, монархи изображались в соответствии с устоявшимися канонами, создавая традиции изображений и сюжетов). «Есть определенная «заданность образа», а вот что удивительно: в этой заданности есть своя логика. Традиция не идёт вопреки законам психологии» [1, с. 136]. Многообразие традиций, канонов в изображении человека, разнообразие языка – это огромный материал в арсенале художника при создании чего-то нового. Проникая в традицию, искусство оживляет ее, благодаря настоящему творческому подходу.

Древнерусская литература представляла человека таким, каким он представлялся и в народном искусстве. Человек в Древней Руси, это гармоническая составляющая Вселенной. Мир для него – единство, в котором он занимает определенное место. Этот мир полон смысла и все, происходящее в нем, обращено к вечности. Каждое реальное событие представлялось в древнерусской литературе, как извечное противостояние добра и зла. «Чувство величия, значимости происходящего было основным стилиобразующим элементом древнерусской литературы» [2, с. 64]. Это чувство величия сочеталось с глубоким чувством патриотизма, который понимался как ответственность перед своим родом, семьей.

Русская литература в сущности своей гуманистична. Например, сюжеты, изображающие военные действия, это почти всегда – оборонительные сюжеты. Этот гуманизм сформирован временем, когда литература становилась единственной силой, определяющей гражданское самосознание народа.

Русская классическая литература ненавязчива, хотя и назидательна, привыкла не кричать, а взывать. Всегда русская классическая литература, как и традиционное искусство, говорили об истинных человеческих ценностях, соединяя долгие с горним. Одна из таких ценностей – родная земля, мир Божий. Родная русская природа совершенна в своем создании, но одухотворить её могут только человеческий ум и сердце. На протяжении всего сосуществования человека и природы, она всегда была средой обитания: в язычестве – духов и божеств, в христианстве – Божией благодати. Во все времена для человека природа была осмысленной, и каждый её элемент имел помимо внешних признаков еще исключительные внутренние признаки. Как часто в классической литературе встречаются словесные изображения природы величайшей внутренней силы. Достаточно вспомнить известные всем стихи, посвященные растениям: «Анчар» А.С. Пушкина, «На севере диком...» М.Ю. Лермонтова. Или изображение степи в рассказе А.П. Чехова «Степь». Здесь мы имеем дело с одухотворением природы, с эстетическим антропоморфизмом. Природа, предстает перед нами как живой чувствующий организм. Всё это высоты художественного слова, которое подарили человечеству классики русской литературы. Подобное взаимоотношение с природой присуще любому настоящему художнику, а уж художнику традиционного искусства без этого не обойтись. И композиционное, и колористическое решения связаны у него с чувством и знанием родной природы.

Как в древнерусской литературе, так и в традиционном искусстве коллективное сознание преобладает над индивидуальным. Автор, несомненно, вносит свое эстетическое ощущение в произведение, но оно лишь дополнение к целому. Это ощущение коллективного наиболее ощутимо в фольклоре. Фольклор «хотя и обращается с этнографическим материалом, имеет своей задачей создать новую опытную психологию, новое учение о душе не личной, а общечеловеческой, всенародной, всеобщей... и новую историю культуры с самых первых её зачатков» [цит. по 3]. Фольклор передает и сохраняет традицию посредством устной речи. Предметом, который исследует фольклористика является сам народ.

Важное место отводится сказке, которая воспринимается как опозитированный духовный опыт народа. И.А. Ильин считал, что любое историческое исследование будет неполным без этого духовного опыта, который дает исследователю глубину

знания. Именно сказка, фантазия помогает художнику сделать художественный образ глубоким, двуплановым. «Сказка включает в себе богатое мистическое откровение, её подъем от житейского к чудесному, её искание «иного царства» представляет собой великую ценность духовной жизни и несомненную ступень в той лестнице, которая приводит народное сознание от язычества к христианству» [4, с. 201]. Так писал о сказке исследователь русского искусства Е.Н. Трубецкой. Сказка наиболее близка традиционному искусству, так как само традиционное искусство – условно, его реализм заключен в символике. Символ же, как в традиционном искусстве, так и в художественной литературе является носителем смысла.

Сказочные образы глубоко символичны. Мир сказки связан с миром потусторонним. Вечные темы, которые рассматриваются в сказках, предстают в новом, волшебном свете. Мир средневековья был миром полным тайн и загадок. Мировоззрение человека той эпохи можно назвать детским. Эта детскость, открытость миру, дает художественному произведению особое обаяние. Даже, учитывая то, что современный художник не всегда понимает символику текста, он ощущает её на эстетическом, психическом уровне. Такое же воздействие на реципиента потом оказывает и символика изображения.

Неисчерпаемым источником сказочных сюжетов для художника традиционного искусства был не только фольклор, но и художественная литература периода романтизма и классицизма. Хотя знание фольклора никогда было не лишним. Например, художник Палеха И.И. Голиков, работая над поэмой А. Блока «Двенадцать», испытывал трудности, связанные с особенностью языка поэмы, в которой все построено на музыке, и которую он никак не мог «ухватить». Неоднократно перечитывая строки поэмы, он вспомнил вдруг народную песню о Степане Разине. И образ народного героя обрел новый смысл в новую эпоху.

Настоящее искусство всегда стремилось к возвышенному образу. Гением возвышения в литературе называют А.С. Пушкина, который в своей поэзии сумел создать наивысшие проявления дружбы, любви, верности Отечеству. Обычные человеческие чувства он умел поднимать до высочайшего поэтического уровня. Вся его поэзия есть очарование этого возвышения. В строках его произведений находили вдохновение многие художники традиционного искусства. «Ритмичность пушкинского стиха, музыкальность языкового и композиционного складов произведений, живописная наглядность образов Пушкина – все это способствовало формированию поэтического строя искусства Палеха, его системы пластических средств, где декоративность являлась и содержанием, и средством выражения» [5, с. 181].

Фольклорность образов, выразившаяся в первое десятилетие существования промысла, получила развитие в 30-е годы в кругу новых сюжетов и новых принципов решения. Пушкин оказался близок палешанам своими сказочными образами, через них пришел интерес к другим его произведениям. Развивались эти взаимоотношения между художественным словом и художественным изображением творчески, путем поиска подходящих решений. С развитием повествовательного начала, например, произошло появление многоплановых композиций. И в этом сохранилась традиционность построения, как это было в иконе. Композиция идет вслед за текстом, при этом могут усиливаться акценты в тех местах, которые в литературном тексте выражены эпизодически. Ритмичность стиха проявляется у художника в повторах сцен, ритмичности изобразительных деталей (в архитектурных изображениях, рельефе местности). У А.А. Котухина в «Сказке о царе Салтане» повествовательность нарастает постепенно, все действия соподчинены. Смена событий дана через восприятие их главным персонажем – царем Салтаном. Образ получает здесь былинное звучание.

У И.В. Маркичева внимание уделено не всей сказке, а лишь кульминационному моменту, который видит царь Салтан. Отсутствует нарастание действия. Сюжетная линия здесь не играет главной роли. Каждый из художников, прочитывая пушкинские строки, воспринимал их индивидуально, и использовал художественное слово, соотнося его с собственным арсеналом выразительных средств.

Для кого-то Пушкин открывается в динамике сюжета, которому вторит узорочье орнамента, принимающего непосредственное участие, в передаче общего настроения. А кто-то слышит в пушкинской поэзии величественный ритм и идет вслед за ним, пластическими средствами, ритмичностью композиции переда-

вая сюжет и соответствующее эмоциональное состояние. «Пушкин научил палешан любить слово, помог осмыслить его значение для живописи... На основе проникновения в образный строй пушкинских произведений в палехском искусстве по-новому развиваются все стороны художественного образа, его фольклорность, декоративность и музыкальность» [5, с. 181].

Работа с литературным источником для художника традиционного искусства – глубокая исследовательская деятельность, которая позволяет проникнуть в мир текста, осязаться в атмосфере того исторического времени, в котором происходят описываемые события. Это знакомство с обычаями, верованиями, образами Руси того времени. Но не только содержательная часть художественного текста важна для художника, но и само строение текста, то есть работа с художественным словом. «Слово о Полку Игореве» имеет множество толкований. Само это произведение – богатейшее художественное полотно, где каждый художественный образ самодостаточен и органично включен в общий идейный контекст. Что делать художнику, обратившемуся к данному литературному источнику, который содержит много загадок, на разгадку которых потребуется значительное время? Здесь на помощь приходят критические статьи, исследования в области филологии. Много таких исследований посвящено памятнику древнерусской литературы «Слову о Полку Игореве».

«Слово о Полку Игореве» – текст, который скрывает за словесным выражением глубоко внутреннее, эмоциональное. Для писателей средневековья важно было увидеть за внешним – сущностное. Метафоры средневекового текста строятся по особым принципам. Символично здесь само движение. Поэтому многие литературные источники на основе сюжета имеют именно эту активность, действенность. Д.С. Лихачев писал о том, что в литературном произведении имеются два слоя. Один слой – сознательно активный, задача которого воздействовать на читателя, с целью внушить ему ту, или иную идею. Второй слой – пассивен, он как бы и так понятен, и начинает активно воздействовать только во времени, когда произведение переходит в другую эпоху, тогда читателю уже потребуется соответствующий анализ его содержания. Ко второму слою в «Слове...» относятся, например, языческие представления о взаимоотношении человека и природы [6]. Так же и с произведением искусства, которое имеет даже и не два слоя, а несколько, раскрывающихся постепенно и характеризующих глубину произведения.

Мир древнерусской литературы наполнен эмоциями, которые передаются именно посредством динамического описания. В «Слове...» дано, например, не само описание природы, а то, как она взаимодействует с человеком, как она участвует в его переживаниях. Природа персонифицируется, сама участвует в событиях. Художник И.И. Голиков, вспоминая, что, когда работал

над иллюстрациями к этому произведению, внимательно вчитывался в каждое слово текста, стремился раскрыть сущность произведения. С особенной увлеченностью он работал над сюжетом «Плач Ярославны». Этот образ тоскующей женщины воплотил в себе символ Руси, скорбящей о погибших своих воинах. Психологизм сюжета раскрывается не только через центральный образ, но и через клейма. Художник троекратно повторил изображение Ярославны, обращающейся к Ветру, Солнцу и Днепру. Фигуру он уподобил птице (в тексте Ярославна хочет полететь к раненому возлюбленному). Троекратный повтор Голиков использует как прием художественного обобщения. При этом образ Ярославны каждый раз имеет свой ритм.

«Голиков нашел здесь свой изобразительный язык, мощный и выразительный, созвучный эпохе и образам «Слова» прекрасно передавший патристическую сущность последнего» [7, с. 43]. Талант художника позволил ему уловить «дух древности», который, по мнению А.С. Пушкина, так характерен для этого произведения. И.И. Голиков, придерживаясь в «Слове о Полку Игореве» исторического повествования, при оформлении сказок Пушкина дал волю декоративности и пышности. Здесь – все сказочно и условно, реалистичность видна только в изображении характеров персонажей. Именно Голиков положил начало сотрудничеству палешан с издательствами. Это – сказки, былины, романы, оформленные художниками Палеха.

Если, для И.И. Голикова тема Ярославны – олицетворение самой Руси, то для другого художника традиционного искусства, мастера-костореза Н.Д. Буторина, эта тема связана с событиями Великой Отечественной войны. «Женщина и война – тема, которая во все времена была животрепещущей в её трагическом несоответствии. Помню детство, которое выпало на годы войны. Помню трагические горестные слезы, которые были пролиты в каждом доме...» [8, с. 38]. Образ, который показался художнику соответствующим этой идее – Богоматерь «Оранта», как символ предостережения и защиты.

Индивидуальность художника, вступая в сотворчество с индивидуальностью автора текста, одновременно воспринимает мир литературных образов и, вживаясь в него, пропускает через себя весь этот идеальный мир, полный чувств, эмоций, мыслей. Традиция в данном случае нисколько не мешает этому проявлению индивидуального мышления. «Вся история искусства свидетельствует о том, что индивидуальность, прежде всего, выражается в общем. Она проявляет себя как человеческая сущность, наделенная творческой энергией; устремленная к возвышенному, вечному, родовому» [9, с. 394]. И в литературе, и в изобразительном искусстве индивидуальность художника будет ощущать себя одинаково творчески, обретая это единство в служении вечным ценностям.

Библиографический список

1. Лихачев Д.С. *Преодоление времени: важные мысли и письма*. Москва: Издательство АСТ, 2016.
2. Лихачева В.Д., Лихачев Д.С. *Художественное наследие древней Руси и современность*. Ленинград: Наука, 1971.
3. Гусев В.Е. Фольклор. *Вопросы общей этнографии и антропологии*. Available at: <http://docplayer.ru/27049534-Voprosy-obshchey-etnografii-i-antropologii.html>
4. *Русское устное народное творчество: хрестоматия по фольклористике*. Москва: Высшая школа, 2003.
5. Некрасова М.А. *Палехская миниатюра*. Ленинград: Художник РСФСР, 1978.
6. Лихачев Д.С. *Преодоление времени: важные мысли и письма*. Москва: Издательство АСТ, 2016.
7. *Иван Иванович Голиков*. Составитель А.Н. Рейнсон-Правдин. Москва: Советский художник, 1956.
8. Буторин Н.Д. *Жизнь в любимом деле*. Архангельск: ОАО ИПП «Правда Севера», 2011.
9. Волошина Л.А. Индивидуальность и традиция в народном искусстве. *Традиционное прикладное искусство и образование: исторический опыт, современное состояние, перспективы развития*: материалы XVII международной научно-практической конференции, 2-3 ноября 2011. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2012.

References

1. Lihachev D.S. *Preodolenie vremeni: vazhnye mysli i pis'ma*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2016.
2. Lihacheva V.D., Lihachev D.S. *Hudozhestvennoe nasledie drevnej Rusi i sovremennost'*. Leningrad: Nauka, 1971.
3. Gusev V.E. Fol'klor. *Voprosy obschey 'etnografii i antropologii*. Available at: <http://docplayer.ru/27049534-Voprosy-obshchey-etnografii-i-antropologii.html>
4. *Russkoe ustnoe narodnoe tvorchestvo: hrestomatiya po fol'kloristike*. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.
5. Nekrasova M.A. *Palehsкая miniatura*. Leningrad: Hudozhnik RSFSR, 1978.
6. Lihachev D.S. *Preodolenie vremeni: vazhnye mysli i pis'ma*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2016.
7. *Ivan Ivanovich Golikov*. Sostavitel' A.N. Rejnson-Pravdin. Moskva: Sovetskij hudozhnik, 1956.
8. Butorin N.D. *Zhizn' v lyubimom dele*. Arhangel'sk: OAO IPP «Pravda Severa», 2011.
9. Voloshina L.A. Individual'nost' i tradiciya v narodnom iskusstve. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie: istoricheskij opyt, sovremennoe sostoyanie, perspektivy razvitiya*: materialy XVII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 2-3 noyabrya 2011. Sankt-Peterburg: VShNI, 2012.

Статья поступила в редакцию 26.03.18

УДК 81

Habibullayeva P.M., senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: patimat-shahbanova@mail.ru

CHARACTERISTICS OF COMPARATIVE IDIOMS IN SIRHINSKY DIALECT OF THE DARGWA LANGUAGE. The article discusses comparative phraseological units in Sirhinsky dialect of the Dargwa language. Three grammatical classes of these idioms are identified. The peculiarity of the phraseological units used in Sirhinsky dialect is due to the ability of creative logic of the speech incarnations of man to produce a universal model for comparison, so it is typological. The author concludes that comparative idioms of the Sirhinsky dialect contain ethnolexemes with nationally-specific nature, and store rich cultural-historical experience of the people. The figurative embodiment of real characteristics in the comparative form of phraseological units is done using metaphors, comparisons, hyperbole and impersonation.

Key words: comparative phraseological units, comparative relations, subjective component of speech creation, Sirhinsky dialect, verbal models, idioms, historical and cultural development of people.

П.М. Габибуллаева, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»,
г. Махачкала, E-mail: patimat-shahbanova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В СИРХИНСКОМ ДИАЛЕКТЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются компаративные фразеологические единицы в сирхинском диалекте даргинского языка. Выявлены три грамматические классы указанных фразеологизмов. Особенность фразеологических единиц, используемых в сирхинском диалекте даргинского языка, обусловлена способностью логики образного речевого воплощения человека производить универсальные модели сравнения, поэтому она является типологическим. Автор делает вывод о том, что компаративные фразеологизмы сирхинского диалекта даргинского языка, содержат этнолексемы с национально-специфическими основами, и хранят богатый опыт культурно-исторической жизни народа. Образное воплощение реальной характеристики в вербальную форму компаративных фразеологических единиц производится с помощью метафоры, сравнения, гиперболы, олицетворения.

Ключевые слова: компаративные фразеологизмы, компаративные отношения, субъективный компонент речеворчества, сирхинский диалект, вербальные модели, устойчивые словосочетания, культурно-историческое развитие народа.

Анализ компаративных фразеологизмов в национальных языках народов Дагестана привлекает внимание многих современных учёных, так как многие стороны исторического развития национальной культуры происходит по теории отбора предметов, явлений для усиления образа «человек», закрепившейся в конкретном языке на протяжении многих веков.

Многообразие устойчивых компаративов определяется по свойственным им устойчивым значениям и эмоционально-экспрессивным оттенкам.

Анализ лексико-семантической основы даргинского языка позволил обобщить то, что каждый фразеологизм несет оценку реальности, так как обладает субъективным компонентом речеворчества. Многие авторы склонны к тому, что образная составляющая фразеологических единиц и заложенная в них оценка реальности претерпевает изменения в зависимости от обстоятельств речеворчества и желанием человека выразить свое отношение к окружающему миру. В современной лингвистике узаконено направление называют «теорией речевого акта» [1].

Теория речевого акта основана на антропологических факторах изучения места и роли человека в восприятии языковой культуры мира в целом.

Мы поддерживаем мнение некоторых авторов, которые считают, что фразеологизмы являются образными вербальными моделями передачи информации по концепции «человек». Наш анализ практического материала ориентирован на принципы, развиваемые авторами Ю.Д. Апресян, Д.О. Добровольский, С.М. Толстая, дагестанскими учеными З.Г. Абдулаев, М.-Ш.А. Исаев, М.-Г. Магомедов, М.-С. Мусаев и мн. др. [2 – 4].

В данной статье мы попытались изучить устойчивые компаративы тематической группы «человек» в сирхинском диалекте даргинского языка.

Компаративные фразеологические единицы даргинского языка отличаются богатством и разнообразием по форме и семантике. При этом первоначальная форма компонентов часто остается устойчивой и неизменной.

Анализ лексико-тематических блоков фразеологизмов сирхинского диалекта даргинского языка показывает, что компаративные фразеологические единицы, отражающие образы реальной действительности, в количественном отношении встречаются больше других, как образы реальной действительности, связанные с историей народа, его культурой и бытом.

Классификация компаративных словосочетаний осуществляется по характерным им признакам, по типу компаративных

отношений, которые выражены специальными внутривидовыми средствами.

В даргинском языке образующим звеном компаративных отношений между элементами устойчивых словосочетаний служат сравнительные частицы.

В сирхинском диалекте даргинского языка данную функцию выполняют частицы -гъуна, -дякъли.

Компаративные фразеологические единицы подразделяются на грамматические классы.

Группа фразеологических единиц, выражающая мужские качества и достоинства (храбрость, смелость, сила, воля, честь, благородство и т. д.), относятся к 1-му грамматическому классу.

Группа фразеологических единиц, выражающих качества женщины (скромность, послушание, невинность, нравственность) относятся ко 2-му грамматическому классу. Фразеологизмы, ориентированные на предметы и объекты среднего рода относятся к 3-му грамматическому классу.

Наличие в сирхинском диалекте даргинского языка категории грамматических классов четко проявляется компаративных фразеологизмах. Компаративные фразеологизмы образуются с помощью сравнительных компонентов словосочетаний – гъуна, -дякъ, дякъли «как», «подобно», которые примыкают к существительным, чтобы они служили определениями к субъектам или объектам сравнения: шандангъуна члумаьссай (мурулжинс) «он как сталь твердый» (1-й класс); шандангъуна члумаьсси сари (хъунулжинс) «она как сталь твердая (2-й класс); шандангъуна члумаьсси саби (ургажинс) «как сталь твердый, ая, ое (3-й класс) [4, с. 13]. Компаративная частица – «гъуна» употребляется для выражения присущих человеку внутренних и внешних характеристик, которые даны ему от природы. В данном случае оценочные фразеологические единицы определяют качества человека, его портретные характеристики.

Другой формой образования компаративных фразеологизмов в сирхинском диалекте даргинского языка является присоединение суффикса «дякъ, дякъли» к существительному, выполняющему функции сравнительной частицы: бугъадякъ хъайцурли сай (мурулжинс), как бык здоровым стал (1-й класс); хлнцидякъ рекъурли сари (хъунулжинс), спелая как яблоко (2-й класс); анхъдякъ берхъибли саби (ургажинс) расцвел как сад (3-й класс). Данная компаративная частица употребляется для выражения состояния человека в определенный момент жизни.

В компаративных фразеологизмах со сравнительной частицей – «дякъ, дякъли» можно найти достоверную информацию о

состоянии человека по выделяющимся характеристикам человека в данный момент. Для этого сравнивается сфера деятельности человека с его эмоционально-психофизическим состоянием, волевыми качествами и умственными способностями. Выявлено, что часто речевая активность человека активизируется в конфликтных ситуациях или в ситуациях пика творческого вдохновения.

Анализ показал, что в выделенных трех грамматических группах компаративные фразеологические единицы отличаются степенью семантико-стилистической окраски в соответствии с временно-пространственными отношениями в историческом развитии культуры горных народностей. В компаративных фразеологических единицах заключено опосредствованное соотношение реального и вербального. Примером служит даргинский фразеологизм «диккала духхур» – «букет любви», в котором горняк сравнивают с букетом цветов, в которую влюбились многие люди.

В центре образной системы компаративных фразеологизмов находятся ключевые слова, которые обозначены устойчивыми соматизмами и зоонимами: – гъабзалагъуна гъай «геройские слова» (смелый); бецгъуна урши «подобный волку» (отважный); шишалер шингъуна «как в стакане вода» (чистый, открытый); – муснала чичалгъуна «подобно змее» (лицемер) и т. д.

Компаративные фразеологические единицы употребляются с целью выражения устойчивых внутренних и внешних характеристик человека в эмоционально-экспрессивных формах образного воплощения в речевом акте людей и часто сохраняют неизменное состояние независимо от стадий исторического развития культуры и речи сирхинского округа даргинского народа: хвера катарадяк чалбиклули «грызутся как кошка с собакой»; курталадяк къел далка «как у лисы кривые следы» – обманщик; амхладяк уццусси «как осел работающий» – трудолюбивый и т. д.

В экспрессивных ситуациях человек придумывает аналогии, которые построены на единстве ассоциативных образов. В образных воплощениях компаративных фразеологизмов постоянно обладают ассоциативные связи ситуаций, выводящих человека из равновесия. Значительное количество компаративных фразеологических единиц в сирхинском диалекте даргинского языка представляет образы восприятия действий, поведения, логики человека: аргутладяк хинтлинагъибли дяхла «как у гончей собаки с докрасна налитым лицом» (пьяный вдребезги; ищущий скандалы), миглихъиб амхладяк ташли «стоять как осел на льду» (нерешительный, строптивый), валридяк гъаквитукули «как верблюд тащится» (медлительный) и т. д.

Некоторые компаративные фразеологизмы в точности передают причинно-следственные связи поступков человека

и результатов его деяний: кулидяк варкъибли сай «как шкуру отделили» – сильно избили; издагдяк хъатурли сай «как шахиню посадил» счастливое замужество; анкъи анхъадяк берхъибли саби «семья рацвела как сад» – многодетная семья.

Анализ показывает, что во всех группах компаративных фразеологических единиц в сирхинском диалекте даргинского языка, в основном, задействованы соматизмы и зоонимы. Однако для образного обозначения состояния человека также используются предметы и явления природы:

а) хинкъвадякля лагланни – гладкий как кремний (человек в теле);

къиридякля цлуттарли – как туча почернел (злой);

бяхдьяк цлубли – как стена белый (испуганный).

б) бяхлунси гъягъагъуна – как курица мокрый (жалкий);

битиби ккатагъуна – как кошка побитая (обиженный);

унцу хинкгъуна – как без соли хинкал (скупной).

Анализ подобных компаративных фразеологизмов в сирхинском диалекте показывает, что в восприятии и представлениях людей даже самые обычные явления и предметы очень часто вызывают разные устойчивые ассоциации, из которых получают фразеологические метафоры: игъуб хъарадяк вахъан – быстрой; тупангла хъархъадяк вархъси – правдивый; цлалла цлетгъуна урши – проворный, шустрый и т. д.

В ходе теоретического исследования нами сделаны следующие выводы:

а) в образовании компаративных фразеологических единиц сирхинского диалекта даргинского языка особую активность проявляют соматизмы и зоонимы;

б) компаративные фразеологизмы сирхинского диалекта даргинского языка, содержат этнолексемы с национально-специфическими основами, и хранят богатый опыт культурно-исторической жизни народа;

в) образное воплощение реальной характеристики в вербальную форму компаративных фразеологических единиц производится с помощью метафоры, сравнения, гиперболы, олицетворения и др., в которых фразеологические компоненты – «гъуна», «дьяк, дьякля» – выполняют роль сравнительных частиц;

г) в реальном быту сирхинского народа на виду бывает человек с отклоняющимся от принятых норм поведением и часто под острый язык попадают люди с отрицательными качествами, этим объясняется преобладание компаративных фразеологических единиц с отрицательной коннотацией;

д) фиксация в языковом сознании определяющих факторов в поведении специфична, так как обусловлена традициями народа, его историей, а также возрастом человека, его полом, чертами характера и т. д.

Библиографический список

1. Абдулаев З.Г. *Даргинский язык*: в 3 томах. Москва, 1993.
2. Магомедов М.-Г. З. Фразеология даргинского языка. Махачкала, 1980.
3. Мусаев М.-С.М. Даргинский язык. *Государственные и титульные языки России*. Москва, 2002: 83 – 95.
4. Исаев М.-Ш. А. *Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка*. Москва, 1995.

References

1. Abdulaev Z.G. *Darginskij yazyk*: v 3 tomah. Moskva, 1993.
2. Magomedov M.-G. Z. *Frazeologiya darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1980.
3. Musaev M.-S.M. *Darginskij yazyk. Gosudarstvennye i titul'nye yazyki Rossii*. Moskva, 2002: 83 – 95.
4. Isaev M.-Sh. A. *Strukturnaya organizaciya i semantika frazeologicheskix edinic darginskogo yazyka*. Moskva, 1995.

Статья поступила в редакцию 07.04.18

УДК 811

Volkova N.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Gorno-Altaysk State University, Gorno-Altaysk, Russia, E-mail: volkova_n.altay@mail.ru
Galkina O.A., teacher (Russian Language and Literature, Maima Agricultural Technical College (Gorno-Altaysk, Russia), E-mail: 82lesenok82@mail.ru

PROBLEMATICS OF STORIES AND SHORT NOVELS OF E.G. GUSHCHIN. The article reveals the main themes and motifs of the stories and novels of E.G. Gushchin. The main problem of the writer's works are revealed to be man and nature that are closely connected with the theme of house and love. House is the key concept in the artistic picture of the author's world, it is a special spiritual space of a hero, it is a "natural abode" and the ancestral foundation of man. The article draws parallels with the works of V. Belov, V. Rasputin, F. Abramov, in whose works the motif of house is consonant with the ideas reflected in Gushchin's works. The stories of E. Gushchin touch upon the eternal problems of life: the acquisition of faith, the search for a man by his place in life, an attempt to find in our man-made and cynical age a true source of spirituality.

Key words: writers of Altai, E.G. Gushchin, regional literature, man and nature, theme of house, theme of love.

Н.А. Волкова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: volkova_n.altay@mail.ru

О.А. Галкина, преп. русского языка и литературы, Автономное профессиональное образовательное учреждение Республики Алтай «Майминский сельскохозяйственный техникум», г. Горно-Алтайск, E-mail: 82lesenok82@mail.ru

ПРОБЛЕМАТИКА РАССКАЗОВ И ПОВЕСТЕЙ Е.Г. ГУЩИНА

В статье раскрываются основные темы и мотивы рассказов и повестей Е.Г. Гущина. Показано, что основная проблема произведений писателя – человек и природа – тесно связана с темой дома и темой любви. Дом является ключевым концептом в художественной картине мира автора, особым духовным пространством героя, «природной обителью» и родовым основанием человека. В статье проводятся параллели с произведениями В. Белова, В. Распутина, Ф. Абрамова, в творчестве которых мотив дома созвучен с представлениями, отражёнными в произведениях Е. Гущина. Повести и рассказы Е. Гущина затрагивают вечные проблемы бытия: обретение веры, поиски человеком своего места в жизни, попытка найти в наш техногенный и циничный век истинный источник духовности.

Ключевые слова: писатели Алтая, Е.Г. Гущин, региональная литература, человек и природа, тема дома, тема любви.

Евгений Геннадьевич Гущин – алтайский прозаик, творчество которого приходится на 1970 – 80-е гг. Творчество Е.Г. Гущина представляет большой интерес для историков литературы, литературоведов, ценителей региональной литературы. Его произведения не раз были удостоены наград различного уровня [см. об этом: 1, с. 321]. Евгений Гущин – автор пятнадцати книг художественной прозы, включающей рассказы, повести и романы, которые принесли автору широкую известность на Алтае и за его пределами.

Творчество Е. Гущина – это развитие линии «деревенской прозы», с середины 1970-х гг. получившей новое качество – онтологичность. Проза, в которой человек выведен в круг природы, которая осмысляет взаимоотношения природных, социальных и национальных начал в жизни общества, исследует природного человека, испытывая его на истинность и жизнестойкость. Творчество Е. Гущина нужно рассматривать в ряду таких больших писателей-общественников, публицистов, как В.Г. Распутин, В.П. Астафьев.

Темы и мотивы рассказов, повестей и романов Е. Гущина образуют круг, в центре которого высвечивается основная проблема – человек и природа, экология их взаимоотношений. В творчество Гущина входит контекст природы, и, как кажется писателю, постижение её законов может гармонизировать социальную жизнь. Гущин пытается осмыслить, насколько нормы нравственности, по которым живёт человек, могут быть соотносимы с вечными законами природы.

Указанная проблема связана с темой дома. Дом для жителя деревни – жилое пространство, в котором сосредоточена вся его жизнь. Деревенский дом в сознании героев Гущина имеет обережный смысл, выступает как главное пристанище для человека, начало всех начал, где он чувствует себя в безопасности. «Центровкой, то есть приведением себя в безопасное положение для русского человека всегда были дом и родной дух» [2, с. 11]. Одновременно дом, в котором нет любви, теряет эти важные качества. В творчестве Гущина мы видим и то, и другое. Дом является ключевым концептом в художественной картине мира, особым духовным пространством героя, «природной обителью» и родовым основанием человека.

Образ дома в русской литературе приобретает аксиологическое значение, а также сакральный план в рамках ценностей земледельческой патриархальной культуры. «Главный дом человек в душе у себя строит», – говорил Ф. Абрамов в романе «Дом». Дом – глубинная универсалия, связанная с представлениями о семье, родстве, близких людях, предшествующих поколениях. Таким предстаёт дом у В. Белова в «Плотничьих рассказах», в тетралогии Ф. Абрамова «Пряслины», в одном из поздних рассказов В. Распутина «Изба».

Мотив ухода из дома в творчестве Е.Г. Гущина осмысливается как выход в область других ценностей, который влечёт за собой необратимые изменения крестьянского характера (рассказ «Трамвайщица»). Утрата дома как утрата «малой родины» наблюдается в рассказах В.М. Шукшина («Из детских лет Ивана Попова» и др.), повестях В.П. Астафьева («Последний поклон»), В.Г. Распутина («Прощание с Матерой», «Живи и помни», «Последний срок»).

Отношение к дому, к родному пространству характеризует каждого героя Гущина. Нетрудно заметить, как много у них связано с родными местами, с родным домом, с памятью, с тем, что «сызмальства привычное, знакомое». «Раньше-то люди к дому

крепко прирастали», – говорит старик из рассказа «Ночью, в ожидании паром».

Тема дома, заявленная уже в названии, структурирует рассказ «Старый дом». Старика Гаврилыча, которому в старом доме «каждая плаха родная», хотят переселить в однокомнатную квартиру городского типа. Писатель точно передает внутреннее состояние своего героя, у которого и оставалось только прошлое, предвзятое повествование развёрнутой метафорой с шубой. Сколько раз хотел Гаврилыч бросить её к порогу, да жаль было. «Шуба многие годы охраняла Гаврилыча от ветра и снега, от морозов, и вдруг под ноги – грязные сапоги обшаркивать. Не по справедливости. В стужу она, ясное дело, уже плохой помощник, а в избе – иной раз накинуть на плечи – ничего, пригреет. И вообще, новую ещё обнашивать надо, да привыкать к ней. Повесил как-то старую на гвоздь – похожа на хозяйку: выгнула спину сутуло, и рукава вперед тянутся, гнутые в локтях. Того и гляди, соскочит и заковыляет по улице. А кто из соседей глянет и подумает: «Гаврилыч куда-то подался» [3, с. 91]. Рушат старый дом Гаврилыча и вместе с ним чуть не обрывают жизнь старика. «Гаврилыч лежал в пыльной траве. Лежал на боку, неловко повернув руку. Из маленького кулака торчал поблескивающий ключ» [3, с. 92].

Ассоциативно возникает в памяти картина из повести В. Распутина «Последний срок»: «Не верилось, что изба может пережить старуху и остаться на своем месте после неё – похоже, они постарели до одинаково дальней, последней черты и держатся только благодаря друг друга» [4, с. 136]. В этом же ряду можно назвать и распутинских старух из повести «Прощание с Матерой», принявших тяжёлое, но единственно верное для них решение остаться в своей избе и принять вместе с нею смерть.

Образ дома очень важен в концепции писателя, для которого человек – это не только социальное, но и больше – природное, онтологическое существо. В контексте творчества Е. Гущина дом – не только стены и крыша над головой, а то, с чем связана жизнь человека, корни его, то единственное место, которого нет роднее, без которого трудно человеку. Это и земля, и родина, и память, и совесть, и те нравственные принципы, на которых базируется совестливый человек.

У Ф. Абрамова в романе «Дом» есть такая мысль, созвучная пониманию Е. Гущина: «Главный-то дом человек в душе строит. И тот ни в огне не горит, ни в воде не тонет. Крепче всех кирпичей и алмазов...» [5, с. 350].

По замечанию В. Горна, исследователя творчества Е. Гущина, проблему дома Е. Гущин не ставит так же широко и остро, как Ф. Абрамов или В. Распутин, но образ дома проходит через все его произведения, волнует и постоянно тревожит писателя [6, с. 464]. Дом в рассказах Е. Гущина одушевлён: «Он как человек» [6, с. 464].

Рассмотрим с этих позиций один из лучших, по определению критиков, рассказов Е. Гущина «Трамвайщица». В основе сюжета лежит повествование о молодой девушке, вырвавшейся из родного дома и уехавшей в город. Как уже было сказано, существование сельского жителя в городской среде, в новых для него ценностях, показывали многие советские писатели (В. Шукшин, Ф. Абрамов, В. Распутин и др.). Они изобразили в своих произведениях болезненно драматические стороны этого процесса. Шуру, героиню рассказа Е. Гущина, можно отнести к типу «маргинальная личность»: в данном случае это человек, который оторвался от рода, но не усвоил до конца городскую психологию.

У Шукшина и Распутина это образы «пришей-пристебай», «обсёвков», у Астафьева – архаровцев, «межедомков», «легких людей» у Белова.

В рассказе «Трамвайщица» Гушин отразил самое начало вживания деревенской девчонки в городскую жизнь и очень точно показал постепенное разрушение первоначальных иллюзий, которые характерны для многих начинающих горожан. Уезжая в город, Шура «видела себя в чистой городской конторе. Почему именно в конторе, не знала, и чем будет заниматься в конторе, тоже не представляла, лишь чувствовала: работа в городе её ожидает чистая, приятная, и люди будут окружать приятные и веселые» [3, с. 30]. Город виделся героине «беззаботным, сотканым из одних радостей». Все оказалось иначе. Работа кондуктора в трамвае, простуженный грубый голос, частная квартира. А вместо «королевича», который грезился в песне матери и представлялся «высоким, чернявым, очень обходительным городским человеком», – Володька, неприкаянный и беспутный.

Потеря связей с родным домом обернулась для героини потерей ориентиров в бытии. Тема не новая для русской литературы, для русской советской литературы (например, «Алька» Ф. Абрамова), но в сочетании с писательским талантом Гушина, приобретшая свежее звучание. Как сложится дальнейшая судьба Шуры? Не затеряется ли она в огромном мире? Разрушится ли окончательно в ней нравственная опора, которая с потерей дома слабей? А может быть, за самым главным, самым дорогим и лучшим не надо «ездить так далеко»? Эти вопросы ставит писатель в своем рассказе.

Тема дома у писателя Е. Гушина, как уже было сказано, затрагивает проблему «человек и природа». Природа – это тот же дом, для того кто в ней живет, или органическая его часть. Отношение к природе служит в качестве своеобразного мерила духовности и самым существенным критерием нравственной оценки человека, так как сокровенное общение с природой способствует духовному обновлению человека.

Серьезная проблема конца 20 века, не потерявшая актуальности и в начале 21 века, – отношение человека к природе – вызвала острый интерес к ней советской литературы (уже названные произведения В. Распутина, Е. Носова, В. Астафьева и др.). Так, например, роман Е. Гушина «Правая сторона» передает беспокойство автора за судьбу уникального озера, тайги, окружающей его. В романе твердо звучит вопрос о том, где же мера правильного отношения к природе. Как сделать, чтобы после нас «детям голая земля не осталась» (В. Астафьев).

Как отмечает В. Горн, если бы в романе Е. Гушина были поставлены только проблемы, так сказать, экологические, то он вряд ли отличался бы от множества подобных произведений, а скорее уступал в чём-то лучшим образцам советской литературы. Е. Гушин изображает природу лишь постольку, поскольку она даёт ему необходимый материал для исследования природы человека [7, с. 4]. Гушину важно показать, насколько человек соответствует слову «хозяин», насколько он мудр в этом отношении. Не разрушает ли он свой дом, чтобы на его месте построить жилплощадь? Мысль писателя созвучна мыслям других писателей «нравственников»: человек – это органическое продолжение природы, и природа не может быть средством для самоутверждения личности; разрушая природу, человек, в первую очередь, разрушает себя, человек расчеловечивается.

Книга «Небесное создание», в которую вошли последняя повесть Евгения Гушина и его лучшие рассказы разных лет, по выражению Т. Грунз, – последний поклон замечательному алтайскому писателю [8]. Именно в этом сборнике мы можем найти произведения, где автор обращается к ранее не затронутому чувству, чувству любви.

Последняя повесть писателя «Небесное создание» вышла в свет в 2007 г. По словам В. Коржова, «здесь автор успел отобразить приметы нового времени – организованная преступность, воры – руководители, похищенное с прииска золото <>. И рядом со всем этим – охотник-промысловик, человек, для которого в его ремесле и во всей жизни ничего не поменялось со времен отцов и дедов. Но и он пытается изменить свой мир, только причина для этого желания у него особенная – любовь» [9, с. 5].

Герой, дом которого уже давно покинула любовь (собственно, её и не было – женился герой легко, выбрав ту, кто связала ему свитер), вдруг встречает девушку, чувство к которой мгновенно заполняет его всего. Любовь – яркая, чувственная, плотская и одновременно светлая, – находит его в пространстве, которое давно уже заменило ему дом. Это «зимовейки» в тайге, в которых он живет по полгода. «Удивительная все-таки штука –

таёжная избушка. Шарисься целый день по глухим урочищам, месишь целинные снега, к вечеру так умаешься, едва ноги волочишь. Все лицо и шапка – в лохматой изморози, с бровей и борды сосульки свисают. Ходьба уже не согревает, потому что к ночи наваливается мороз с ясного неба, и одолевает тоска. Кажется, сколько ни иди, вокруг будут только забеленные колючим снегом кедры, пихты, кусты чапыжника да скалы, и нгде на ночь приклонить голову. И вдруг среди стылой тайги возникают тёмные бревна рукотворных стен с оконцем, и видишь крышу с жестяной трубой над нею, из которой скоро заструится в морозное небо горьковатый жилой дымок. И ведь заранее знаешь, что скоро доберёшься до теплой зимовейки, а всякий раз удивляешься и радуешься ей как неожиданности.

– Здравствуй, любимая избушка, – растроганно заговорил Алексей, вытаскивая из горла вместе со словами ключья пара. – Вот я и вернулся. Да не один. Прими нас и обогрей» [9]. Именно сюда он принес девушку из разбившегося вертолета.

Этот рассказ интересен двойкой интерпретацией любви: с одной стороны, он в буквальном смысле покупает любовь Алёны за мешочек с золотом, который вытаскивает из сгоревшего вертолета, и в результате несёт наказание – смерть; с другой – Алёна открывает ему неведомое прежде чувство счастья, связанное с плотской любовью, в котором соединились и радость, и новые открытия себя. «До неё я жил как животное. Ел, пил, работал и – никаких радостей. Душа была словно в потёмках. Теперь я увидел свет и почувствовал себя человеком. У меня такого ещё не было. Я люблю», – говорит герой с Ангелом-хранителем [9]. «Теперь жизнь наполнилась новым смыслом, и пусть суть этого ему не совсем ясна, да он и не спешит докопаться до сути вот так, сразу, но впереди ему стал видиться какой-то свет, согревающий душу. Хорошо ему было сейчас, радостно, он ощущал в себе весёлую силу» [9].

Несмотря на то, что чувство Алексея не разделено, оно делает его впервые счастливым. Он счастлив тем, что любовь вдруг ярким светом озаряет его жизнь, которая до встречи с Алёной – «небесным созданием», как он её называет, была во многом бесцельной. Именно с Алёной он «узнал, какие радости таит настоящая-то жизнь. Когда рядом – любимая». Или: «А все-таки хорошо, что ты поселилась в моей душе. Что ты есть на свете. Что можно любить тебя без взаимности. Уже этим ты делаешь меня счастливым» [9].

Алексей – из лучших героев Гушина, которые отличаются чистотой помыслов, совестью, принципиальностью, благородством. «Крепко прирос я душой к здешней тайге», – признаётся он Алёне на предложение убежать в Америку. – «Широко повёл рукой, обводя перед собою всё видимое пространство. – Эти уголья лишь на мне и держатся. Поселковые бракоши сюда не суются. Знают: не потерплю. Правда, из-за перевала каракунские лезут, но найду и на них укорот. Если бы не я, тут вообще было бы мёртво. Всё бы выжили подчистую: и соболей, и белок, и кабарожек, да и маралов тоже. Я-то промышляю бережливо. Все же – учёный охотовед. И вдобавок – мэнээс. То есть, младший научный сотрудник научно-исследовательского института пушнины и звероводства» [9].

Несмотря на то, что такие герои часто приносятся в жертву миру корысти, алчности, потребления (как в этом рассказе, где герой отдаёт за любовь свою жизнь), в художественном мире автора такие идеальные герои необходимы. С ними связана вера и надежда автора в человеческую порядочность и благородство.

В рассказе «Тень стрекозы» главной темой является тема взаимоотношения в семье, в которой намечается конфликт мужа и жены (как конфликт между мечтой и приземлённостью, идеальным и реальным). Один герой – это отражение идеального мира, идеальных ценностей, а другой – мира реального, практичного, страшного отсутствием таких ценностей.

Автор ставит вопрос о счастье. Что есть настоящее счастье? В начале рассказа герой Василий («чудик», если воспользоваться типологией Шукшина) и героиня Варя будто бы счастливы.

Автор предлагает нам эпизод знакомства героев: «Познакомился он с ней в потребсоюзе, куда его начальство послало подремонтить окна и двери. Василий только вернулся из армии, носил солдатское, был весел и свеж лицом. И работал он споро и весело, изголодавшись по делу. В потребсоюзе сидели все больше молодые девки. Они, не скрываясь, тарасились на Василия, заговаривали с ним. Здесь же, среди других, была и Варя. На столбара она игриво не поглядывала, но, даже опустив глаза на бумаги, чутьем видела каждое движение парня. Уж она-то раньше других угадала в нем много жизни» [10, с. 201]. Насторажива-

ет последняя фраза, в которой всё же речь идет не о любви, а о некотором расчёте. Вася – человек добросовестный, умеющий работать, человек, на которого можно положиться. Чувство влюбленности более оказалось присуще мужскому персонажу. «Нет, не ошибся Василий, разглядев в Вариных глазах обещание близких радостей. Женой она оказалась куда с добром. И пылинки в комнатах соберет, и мужа обстирает, накормит, а вечером прижмется к его груди, у того дыхание теснится, и голова тяжелеет от необъяснимой сладости» [10, с. 202].

Поначалу такая жизнь устраивает героев, у них общая цель – сначала строительство собственного дома, потом его обустройство. Но если цель жены героя достигнута и ей, женщине приземлённой, больше ничего не надо, то мужу этого мало. Нужен праздник душе – «небесное создание» – вертолёт. Конфликт, наметившийся между женой и мужем, представляет собой традиционный конфликт материального и духовного, возникающий на бытовом уровне и ведущий к отчуждению героя.

Счастье жены в покупке всё новых и новых вещей для себя, ковров в дом и т. д., она не замечает сама, как становится мешанкой, заражённой вещизмом. Она никак не может устоять перед соблазном всё новых и новых покупок. Об этом говорит старуха Федоровна, соседка Атясовых: «Всего навалом в избе: и пить, и есть, и одеться. Телевизоры разные... Разбаловались люди, маются, не знают, какую им ещё холеру надо» [10, с. 203]. Герой, который первоначально считает увлечение жены обычной женской слабостью, поражается своему новому чувству, которое он испытал, когда увидел её в новом импортном брючном костюме: «Ему подумалось, не наденъ Варя тот костюм, тоже по виду чужой и странный, никакой ссоры бы не получилось, что в тех пестрых штанах Варя была сама не собой и говорила ему не свои слова, а те, что пришли вместе с костюмом» [10, с. 201].

Так отношения между героями ломаются, из спокойных перерастают в скандальные: «Василий сначала изумлённо молчал. Ему даже казалось, что эти слова говорит не Варя, а даже по виду незнакомый человек. И голос не слыханный прежде, чужой, и слова чужие. Не стал больше ничего говорить, повернулся молча, ушёл к себе в сарай. Опустился там на чурку, задумался.

Конечно, он и раньше знал, что не обрадуется жена, когда узнает про деньги, но таких обидных слов не ожидал и растерялся. Кто спорит, что не виноват? Виноват. Но можно ли из-за денег так на человека? Думал, поругается Варя и тем кончится, а вышло вон как. Видно, и он Варю не очень-то знал» [10, с. 202].

Василий не только построил вертолёт, но и сумел взлететь на нём – сбылась его мечта! Правда, в финале происходит излечение от мечты после падения вертолета, чему очень рада жена. И снова в семье воцаряется спокойствие. Автор с иронией замечает: «И снова ладно стало в доме Атясовых, тихо стало и уютно. Варя ни в чем мужа не укоряла, будто ничего и не случилось. Иногда только спрашивала задумчиво:

– Так что же, Вася, с тобой было-то? Ведь это надо ума лишиться – вертолёт строить. Понять не могу.

Отвечал неохотно:

– Не знаю... Накатилось...

Пейзаж в самом финале рассказа говорит о том, что, изменив мечте, герой потерял какую-то часть души: «Иногда ветер пригонял заплывавшую снеговую тучу. Мелкий колючий снег косо падал вниз и таял – теплая земля не принимала его.

Но иногда небо вскрывалось полынками такой неожиданно близкой голубизны, что сердце заходило непонятно отчего.

Вот такая стояла осень...» [10, с. 204].

В повести «Храм спасения» (1985 г.) тема любви и дома развиваются параллельно. Главному герою повести, Светозару Ивановичу, «виделись далекие костры на берегу реки, где сгорал дом его детства и куда ему нет возврата. После переезда матери к Сашке на ту сторону оборвался последний корешок, что связывал её разлетевшихся по огромной стране детей с Рябовкой. Не соберутся они уже там за одним столом. Нет у них больше родного дома. После смерти отца осиротели они второй раз, хотя и не догадываются об этом» [10, с. 13].

Уже в начале повести появляется образ реки-символа, отделившей его от детства, от родных, от счастья. Осознание потери

дома, невозврата является главной причиной того, что герой теряет вкус к жизни, её смысл, испытал чувство одиночества, свою ненужность. Родной дом утрачен навеки, а в городской квартире (на жилплощади), полученной благодаря связям деловой жены, герой тоскует. Единственное спасительное место – балкон, куда уходит герой после унижительных скандалов с женой, и откуда видно родное место.

«Герой оказывается оторванным от «почвы», её мощного целительного воздействия, – замечает Л. Шалапина. Спасительный балкон – всего лишь «аршин пространства», где мечется мятающаяся, стремящаяся к «живой жизни» человеческая душа» [11, с. 23].

В такой кризисный для героя момент природа становится храмом спасения.

«Светозар Иванович всё чаще и дольше поглядывал на противоположный берег, таинственный и зовущий, куда туристам нет доступа. Различал вдали скалы, нависающие над водой. Выше скал зеленели могучие кедр, разросшиеся далеко вверх до самых альпийских лугов. Там начинались гольцы, гладкие и голые, без дерева и кустика, с пятнами не раставших кое-где снегов. А над гольцами и над озером громоздилась зубчатая стена гор с острыми заснеженными пиками. Вообще-то тайга и горы были хороши и на этой стороне, но там, не правобережье, – особенные, потому что заповедные. Асабина тянула туда неизменно» [10, с. 44]. Природа – это, с одной стороны, шаг к излечению, с другой – большое испытание на порядочность, на человечность. Свободный выбор между добром и злом – за самим человеком.

Писатель проводит героя через сделку с собственной совестью. Предавший природу, герой лишается едва обретенной свободы. Но автор находит возможность спасти героя. Такой возможностью становится любовь. Валентина выступает в повести носителем лучших женских качеств. Она способна понимать, жертвенно любить, быть опорой для мужчины в трудную минуту. «В сорок лет до него дошло, что женщина женщине – рознь. Одна и старого вымолодит, другая молодого выстарит. А всё дело в любви. Либо она есть, либо её нет. Эта истина известна человечеству с древности, да только каждый открывает её для себя заново» [10, с. 37]. Такой женщиной оказалась для Асабина Валентина. Тогда как, например, Королева погубила его жена Вера.

В основе сюжета ещё одного произведения Е. Гущина – «Чужой праздник» – лежит встреча незнакомых людей – бизнесмена Александра и мотальщицы Ольги, которую герой пригласил в ресторан отметить с ним его День рождения.

Герой рассказа «Чужой праздник» и в детстве, и в юности жил, как все. «Купился», как многие, на новые лозунги «Обогащайтесь!», стал миллионером. Но счастья не было. В Ольге есть всё, что привлекает в лучших героях Гущина, – твёрдость убеждений, неподкупность, благородство, чистота. У этого «нового русского» есть тоже всё: деньги, мерседес и т. д. – нет только вот такой чистоты, потому-то он и тянется к Ольге. Этот герой попадает в чужую компанию. В компанию тех, кто противопоставлен любимым героям Гущина в каждом его рассказе. Это – подружка Ольги – Вика, «с кукольным лицом», циничная и пошлая, её исчерпывающе характеризует лексика. «Втюрился», «погудели», «пудрил мозги», «слинял» – только такими словами она может говорить об отношениях мужчин и женщин. В этом её вторят герои других произведений: брат Ивана – Гришка («Красные лисы»), друзья Алексея («Небесное создание»). Встреча в ресторане заканчивается, Ольга уходит в своё общежитие, Александр уезжает в свой город. Но духовность двух людей, которая выразилась в этой встрече, останется с ними, её чистота сделает героя лучше. Любовь – лишь мгновение в жизни человека, но память о ней в мире вечна, одухотворённая любовь созидательна по своей сущности.

Таким образом, мы видим, что центральная проблема в творчестве Е. Гущина – взаимоотношение человека и природы – тесным образом переплетается с темой дома и темой любви. Дом, понимаемый как средоточие тепла, взаимопонимания, любви, лишённый этих характеристик, теряет свою ценность. И тогда домом, который приютит и даст радость человеку, становится природа.

Библиографический список

1. Волкова Н.А., Галкина О.А. Жизненный и творческий путь Е.Г. Гущина. *Мир науки, культуры, образования*. 2017: 4 (65): 319 – 321.
2. Прокофьева А.Г. *Краеведение как основной и региональный компонент литературного образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 1997. Available at: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-kraevedenie-kak-osnovnoy-regionalnyy-komponent-literaturnogo-obrazovaniya>

3. Гущин Е.Г. *Луна светит, сова кричит: рассказы*. Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1974.
4. Распутин В.Г. *Живи и помни*: Повести. Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1988.
5. Абрамов Ф. *Братья и сестры*. Роман в четырёх книгах. Книги третья и четвертая. Москва: Сов. Россия, 1987.
6. Горн В. О прозе Е. Гущина. *Гущин Е.Г. Храм спасения*. Вступительная статья В. Горна. Барнаул: Алтайское книжное издательство, 1986.
7. Горн В. Храм спасения – совесть. *Алтайская правда*. 1985; 20 октября.
8. Грүнэ Т. Только свети, свети... *Сибирские огни*. 2007; 5: 187 – 189. Available at: <http://magazines.russ.ru/sib/2007/5/gr18.html>
9. Гущин Е.Г. *Небесное создание*. Вступ. ст. В. Коржова. Барнаул: Барнаульское изд-во, 2007.
10. Гущин Е. *Храм Спасения*. Повести, рассказы. Послесловие В.Ф. Горна. Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1986.
11. Шалапина Л.В. *Природа как категория нравственной основы человека в повести Е. Гущина «Храм спасения»*. Барнаул, 2005.

References

1. Volkova N.A., Galkina O.A. Zhiznennyj i tvorcheskij put' E.G. Guschina. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 319 – 321.
2. Prokof'eva A.G. *Kraevedenie kak osnovnoj i regional'nyj komponent literaturnogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1997. Available at: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-kraevedenie-kak-osnovnoy-regionalnyj-komponent-literaturnogo-obrazovaniya>
3. Guschin E.G. *Luna svetit, sova krichit: rasskazy*. Barnaul: Alt. kn. izd-vo, 1974.
4. Rasputin V.G. *Zhivi i pomni*: Povesti. Barnaul: Alt. kn. izd-vo, 1988.
5. Abramov F. *Brat'ya i sestry*. Roman v chetyreh knigah. Knigi tret'ya i chetvertaya. Moskva: Sov. Rossiya, 1987.
6. Gorn V. O proze E. Guschina. *Guschin E.G. Hram spaseniya*. Vstupitel'naya stat'ya V. Gorna. Barnaul: Altajskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1986.
7. Gorn V. Hram spaseniya – sovest'. *Altajskaya pravda*. 1985; 20 oktyabrya.
8. Grun'e T. Tol'ko sveti, sveti... *Sibirskie ogni*. 2007; 5: 187 – 189. Available at: <http://magazines.russ.ru/sib/2007/5/gr18.html>
9. Guschin E.G. *Nebesnoe sozdan'e*. Vstup. st. V. Korzhova. Barnaul: Barnaul'skoe izd-vo, 2007.
10. Guschin E. *Hram Spaseniya*. Povesti, rasskazy. Posleslovie V.F. Gorna. Barnaul: Alt. kn. izd-vo, 1986.
11. Shalypina L.V. *Priroda kak kategoriya nraivstvennoj osnovy cheloveka v povesti E. Guschina «Hram spaseniya»*. Barnaul, 2005.

Статья поступила в редакцию 10.04.18

УДК 82.0

Gadzhiev M.A., senior lecturer, Department of Russian Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: musa.gadjiev@gmail.com

Gamzatova M.R., MA student, Philology Faculty, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: Milana_gadzhieva_95@mail.ru

THE PROBLEM OF MAN AND ENVIRONMENT IN THE STORIES OF LYUDMILA PETRUSHEVSKAYA. The research examines a problem of the man and the environment and its solution in stories by Lyudmila Petrushevskaya. Describing the life and fate of contemporaries, raising the classical theme of the "little man", the author shows the modern realities of Russia, raises acute social problems of society, thereby creating his own particular artistic world. Analyzing the stories presented in the article, the researchers identify the specifics of the approach of Lyudmila Petrushevskaya as a follower of traditions of the natural school. The work identifies features of the genre in its performance, the originality of the style, the artistic means of depicting the person and his environment, and to understand the author's relationship with his characters. As a result of the analysis, we came to the conclusion that the problem of the man and the environment to some extent is raised in all works of the writer. L. Petrushevskaya always condemns the surrounding reality, focusing on the main thing – the man who, despite all the vicissitudes of fate, is worthy of love.

Key words: Lyudmila Petrushevskaya, man and environment, theme of "little man", artistic world, features of genre.

М.А. Гаджиев, доц. каф. русской литературы филологического факультета, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: musa.gadjiev@gmail.com

М.Р. Гамзатова, студентка 2 курса магистратуры филологического факультета, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: ilana_gadzhieva_95@mail.ru

ПРОБЛЕМА ЧЕЛОВЕКА И СРЕДЫ В РАССКАЗАХ ЛЮДМИЛЫ ПЕТРУШЕВСКОЙ

В данной статье рассматривается проблема человека и среды и её решение в рассказах Людмилы Петрушевской. Описывая жизнь и судьбы современников, поднимая классическую тему «маленького человека», автор показывает современные реалии России, поднимает острые социальные проблемы общества, создавая тем самым свой особенный художественный мир. Анализируя рассказы, представленные в статье, мы попытались выявить особенности подхода Людмилы Петрушевской как последователя традиций натуральной школы. Определить особенности жанра в её исполнении, оригинальность стиля, художественные средства изображения человека и окружающей его среды, а также понять отношения автора со своими героями. В результате анализа, мы пришли к выводу, что проблема человека и среды в той или иной мере ставится в любом произведении писательницы. Но Л. Петрушевская всегда осуждает окружающую действительность, заостряя внимание на главном – человеке, который, несмотря на все превратности судьбы, достоин любви.

Ключевые слова: Людмила Петрушевская, человек и среда, тема «маленького человека», художественный мир, особенности жанра.

Каждый рассказ автора является историей отдельного человека, что позволяет детально изобразить образ самого героя и среды, в которой он живет. Средой, чаще всего, выступает разноречивая толпа современного города, а главный герой – обыкновенный рядовой человек, неотделимая часть этой огромной толпы. Однако благодаря глубокому психологизму и интересу к современной жизни, она создает сложную картину взаимодействия личности с отношениями, сложившимися в обществе, что наталкивает на мысль: герой – абсолютный продукт среды.

Каждый из её героев хочет устроиться в этой жизни, пытается найти свое суверенное место в мире и делает это как умеет

[1]. И на первый взгляд их цели просты и вульгарны, но, между тем, понятны читателю. Любая, даже незамысловатая житейская история, заканчивается столкновением с законами современной жизни. Петрушевская выносит на наше обозрение, казалось бы, несущественные детали и ситуации из жизни персонажей, которые в её объективе становятся серьезными бытийными проблемами.

Исследователи отмечают, что судьба, проживаемая каждым из персонажей Петрушевской, всегда четко отнесена к определенному архетипу: сирота, безвинная жертва, суженый, суженая, убийца, разрушитель, проститутка (она же «простоволосая» и

«простушка»). Петрушевская, как правило, только успев пред- ставить персонажа, сразу же и навсегда задала архетип, к кото- рому будет сведено все ее/его существование [2, с. 619].

В рассказе «Рассказчица» девушка Галя открывает одну из центральных тем в прозе Петрушевской – судьбу одинокой жен- щины.

Отличительную черту характера героини – чрезмерную бол- тливость, легкомысленность, автор демонстрирует нам с первых строк рассказа: «Её можно заставить рассказать о себе все что угодно, если только кто захочет этого. Она совершенно не до- рожит тем, что другие скрывают, или, наоборот, рассказывают с горечью, с жалостью к себе, со сдержанной печалью» [3, с. 27]. Автор словно притормаживает ход жизни и вырывает кусок био- графии героя в любом моменте. Так называемая «необычность зачина» является излюбленным художественным средством Петрушевской, которым она зачастую вводит в заблуждение и даже шокирует читателей. В «Рассказчице» мы далеко не сразу узнаем, что, казалось бы, беззаботная девушка Галя росла в не- простых семейных отношениях, не была любимым ребенком и выросла несчастным человеком. Мы узнаем, что в конторе, где она работает, у нее совсем нет друзей, мама Гали умирает, она попадает под сокращение, а на её свадьбу никто не хочет прихо- дить. Однако до самого финала читателю кажется, что никакие тяготы жизни не способны тронуть болтливую и радужную Галю. И только, «счастливый» свадебный финал демонстрирует обрат- ное: «А Галя в своем длинном до пят платье, откинув фату и сняв перчатки, страшно плакала в этом мокром туалете при кафе» [3, с. 35].

Так, мы понимаем, что существует «затекстовая реаль- ность», о которой Петрушевская не говорит ничего. Как не гово- рит и о причинах события, развернувшегося в финале рассказа, и о внутреннем состоянии героини, а только показывает среду, как первопричину. В этом и во многих других произведениях, ав- тор задает себе и своему читателю вопросы: «почему и отчего?», она ищет первопричины характера и поведения человека в со- циальной среде, в семейном воспитании и т. п., выявляет связь прошлого и настоящего.

Характерный стиль рассказов Л. Петрушевской – разгово- рная речь, а авторская точка зрения почти никогда не выражена очевидно. На основе этих характеристик писательницу часто сравнивают с А.П. Чеховым. Герои их рассказов одинаково стра- дают, испытывают трудности от бытовых неурядиц. Но если че- ховские персонажи пытаются что-то изменить в своей жизни, то персонажи Л. Петрушевской, как правило, уходят в «футляр», ко- торым является среда и от которой никуда не деться. Именно та- кую модель поведения демонстрирует героиня рассказа «Цикл». Действие рассказа происходит в рамках квартиры и заканчи- вается фразой: «Цикл одного вечера завершился» [3, с. 54]. Словом «цикл», на наш взгляд, дается оценка жизни героини рассказа, как совокупность взаимосвязанных событий и явлений, где один «пустой вечер» похож на другой, и так по кругу. И никакого протес- та, никаких реальных значимых попыток что-то изменить в этом цикле.

Герои Л. Петрушевской любят придумывать для себя ка- кую-то другую жизнь. Постепенно она становится для многих из них единственно истинной реальностью, способом ухода из

враждебного мира, где они одиноки. В рассказах писательницы можно встретить различные варианты такого «ухода». Так, в рассказе «Страна», главная героиня рассказа, брошенная му- жем женщина с ребёнком. На её долю выпали все тяготы жизни, а единственные способы забыться – алкоголь и сон. Не зря в рассказе автор символично называет спиртное «лекарством». А сон, в который каждый вечер погружаются мать и дочь в наде- жде попасть в ту самую страну грез, где жизнь не похожа на ту, которую проживают они. «И никто не знает, какие божественные сны снятся дочери и матери». Завершая рассказ, Петрушевская не дает никаких надежд на то, что судьба этой маленькой семьи изменится в лучшую сторону. Напротив, она безжалостно, но справедливо говорит о том, что им «нужно было бы никогда не просыпаться».

В своем творчестве Петрушевская нередко разоблачает миф о человеке как о творце своего счастья, показывая, как мно- го в жизни людей меняет и организует среда. «Писатели пока- зывали, что советский человек целиком зависит от бытовой сре- ды, он – песчинка, брошенная в водоворот истории» [3, с. 113]. Рассказы Л. Петрушевской подтверждают эту теорию. Одной из серьезных проблем, затронутых автором, является проституция. Показывая, к какой жизни приводит жестокая действительность, мы догадываемся, что писательница хочет оправдать несчаст- ных женщин, но не оставляет никаких надежд на то, что их судь- бу возможно изменить. К примеру, мы до самого конца так и не узнаем, что случилось в судьбе Раисы, главной героини расска- за «Такая девочка». Оставляя невидимой «затекстовую реаль- ность», автор не выворачивает наизнанку всю жизнь и судьбу своей героини, у читателя остается масса вопросов и непреодо- лимое чувство жалости. Что случилось в судьбе героини? Что послужило причиной её психического состояния? Петрушевская не отвечает на вопросы, не судит и не выводит мораль: она толь- ко по-своему глубоко и психологично показывает нам судьбу ма- ленького человека в жестокой среде.

Рассказывая различные истории самых обыкновенных лю- дей из современной нам реальности, открывая для нас этот «из- наночный мир», со всеми его недостатками и законами, Л. Пе- трушевская решает основную творческую задачу: писательница прослеживает, как происходит деформация личности под влия- нием среды, пытается раскрыть внутренний мир современного человека, показав его в исключительно сложных жизненных об- стоятельствах; она видит его в самом разном обличье – от при- вычного до невероятного [4 – 6].

И, несмотря на многочисленные споры исследователей об отношении писательницы к собственным персонажам, мы убеждены, что такое пристальное внимание к судьбе «малень- кого человека» вызвано исключительной любовью. Любовь к своим героям (одиноким женщинам, детям, проституткам, злым, добрым и всяким другим) передается читателям, хотя автор всегда избегает оценки. И эти «всякие-другие» получают у писательницы право на поэтичность, несмотря на всю про- заичность среды. Среда в её произведениях – фон, который может быть описан краткими, мимолетными фразами. Но че- ловек – никогда. Она всегда говорит о нём с необыкновенной детальностью, глубиной, психологизмом. Она познает его, сле- довательно, признает.

Библиографический список

1. Бавин С. *Обыкновенные истории*. Москва, 1995.
2. Лейдерман Н., Липовецкий М. *Современная русская литература. 1950 – 1990-е годы*: учебное пособие. Москва, 2003 Т. 2.
3. Петрушевская Л. *Бессмертная любовь*: сборник рассказов. Москва, 1988.
4. Маркова Т. Поэтика повествования Л. Петрушевской. *Русская речь*. 2004; 2.
5. Нефагина Г.Л. *Русская проза второй половины 80-х – начала 90-х гг.* Минск. 1998.
6. Скоропанова И.С. *Русская постмодернистская литература*: учебное пособие. Москва, 1999.

References

1. Bavin S. *Obyknovennyye istorii*. Moskva, 1995.
2. Lejderman N., Lipoveckij M. *Sovremennaya russkaya literatura. 1950 – 1990-e gody*: uchebnoe posobie. Moskva, 2003 T. 2.
3. Petrushevskaya L. *Bessmertnaya lyubov'*: sbornik rasskazov. Moskva, 1988.
4. Markova T. Po`etika povestvovaniya L. Petrushevskoj. *Russkaya rech'*. 2004; 2.
5. Nefagina G.L. *Russkaya proza vtoroj poloviny 80-h – nachala 90-h gg.* Minsk. 1998.
6. Skoropanova I.S. *Russkaya postmodernistskaya literatura*: uchebnoe posobie. Moskva, 1999.

Статья поступила в редакцию 07.04.18

УДК 1751

Gaputina V.A., postgraduate, State Institute of Russian Language n.a. A.S. Pushkin (Moscow, Russia), E-mail: gaputina@rambler.ru

DISCOURSE OF FASHION IN INSTAGRAM SOCIAL NETWORK. The article makes an attempt to understand the Russian-language discourse of fashion on the material of Instagram social network, which was not previously involved in the analysis of this type of discourse. Currently, the social network is a large-scale platform for broadcasting and discussing all socially significant events, including in the fashion world, which determines the need to study the network discourse of fashion as a significant fragment of linguistic reality. The article focuses on the specifics of the structurally-substantial organization of the network discourse of fashion, its linguistic and non-linguistic constituent elements, the system of its participants and the peculiarities of their intentionally conditioned speech behavior in virtual space. The author comes to the conclusion that the specificity of the discourse of fashion, actualized in Instagram, is that it combines elements of professional and interpersonal communication, factual information and methods of speech influence on the addressee. Presentation of fashion trends is carried out through the prism of individual and personal perception of the addressees of the network discourse of fashion, which allows to declare their "I" and increase their authority in the eyes of the addressees.

Key words: Instagram social network, discourse of fashion, media discourse of fashion.

В.А. Гапутина, соискатель (аспирант) Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: gaputina@rambler.ru

ДИСКУРС МОДЫ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM

В данной статье предпринимается попытка осмысления русскоязычного дискурса моды на материале социальной сети Instagram, ранее не привлекаемого для анализа данного типа дискурса. В настоящее время социальная сеть является масштабной площадкой для трансляции и обсуждения всех общественно значимых событий, в том числе и в мире моды, что определяет необходимость изучения сетевого дискурса моды как значимого фрагмента языковой действительности. Основное внимание в статье уделяется особенностям структурно-содержательной организации сетевого дискурса моды, его языковым и неязыковым конститутивным элементам, системе его участников и особенностям их интенционально обусловленного речевого поведения в виртуальном пространстве. Автор статьи приходит к выводу, что специфика дискурса моды, актуализируемого в социальной сети Instagram, состоит в том, что в нем комбинируются элементы профессиональной и межличностной коммуникации, фактической информации и приемов речевого воздействия на адресата. Преподнесение модных тенденций адресантами осуществляется сквозь призму их индивидуально-личностного восприятия, позволяя заявить о своем «я» и повысить авторитет в глазах адресатов.

Ключевые слова: социальная сеть Instagram, дискурс моды, медиадискурс моды.

В XXI веке люди практически не мыслят своего существования без доступа в Интернет. Сегодня едва ли найдется человек, который бы не обращался к поисковым системам Google и Яндекс, не использовал бы мессенджеры Viber и Whatsapp и не имел виртуального почтового ящика. Безграничные возможности Всемирной Паутины превратили киберпространство в масштабную коммуникативную сеть, в деятельность которой вовлечен весь мир.

Наиболее значимый фрагмент виртуальной реальности – социальные сети, такие как Facebook, Twitter, Вконтакте, Одноклассники и др., предлагающие «технологическую платформу для новостной коммуникации (СМИ), блогов, чатов, комментариев, для участия в онлайн-играх и опросах...» и удовлетворяющие современные ценностно-маркированные индивидом потребности [1, с. 84].

Одним из самых популярных коммуникативных сообществ на сегодняшний день является социальная фотосеть Instagram. За весь период существования приложения общественным достоянием стало более 40 миллиардов фото. В России приложение пользуется каждый десятый – то есть, около 10% населения. Это порядка 14,5 миллионов людей (по некоторым данным более 20 миллионов) [2].

Изначально предназначенная для публикации фотографий и видео и обмена ими с другими пользователями социальная сеть почти сразу превратилась в масштабную площадку и для вербальной коммуникации и публичной деятельности, манифестации и обсуждения самых сенсационных общественно значимых событий, в том числе и в мире моды. Скорость распространения информации о моде, возможность свободного тиражирования мнений о модных объектах обусловили и продолжают обуславливать особую привлекательность данной сети для пользователей, принадлежащих модному сообществу и заинтересованных в продвижении модных новинок: удачная фотография в Instagram и креативная подпись под ней «может за день превратить предмет гардероба или аксессуар в социально-сетевой вирус» [3], одновременно обеспечив популярность и высокий рейтинг их транслятору.

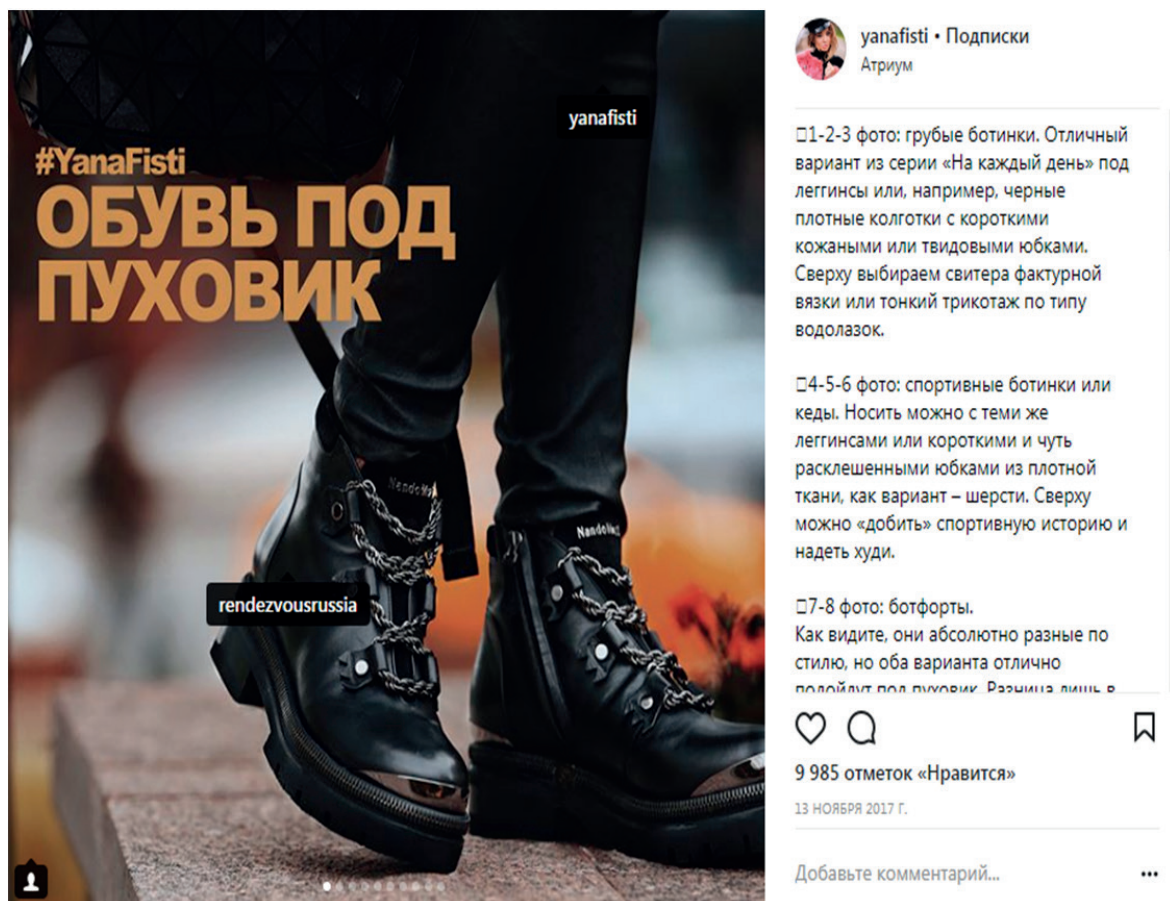
Поэтому осмысление современного дискурса моды как значимого языкового фрагмента действительности, на наш взгляд, представляется невозможным без анализа особенностей его широкомасштабной репрезентации в Instagram.

Для современной российской лингвистики дискурс моды – относительно новый объект, однако появившийся в последние годы ряд работ, посвященных исследованию дискурса моды, свидетельствует о повышенном научном интересе к нему [4; 5; 6; 7; 8]. Основное внимание уделяется изучению различных аспектов и уровней функционирования языка моды в отечественных и зарубежных глянцевах журналах [5; 6; 7; 8]. Также исследователи привлекают для анализа каталоги моды [4], телевизионные программы о моде [6], специализированные Интернет-сайты о моде [8], научно-популярную [7], публицистическую [7] и художественную [6; 7] литературу. Социальная сеть Instagram ранее не привлекалась в качестве материала для анализа дискурса моды, что определяет научную новизну настоящей статьи.

Под **дискурсом моды** нами понимается **совокупность коммуникативных событий, объединенных тематикой моды, функционирующих в пространстве массмедиа, в их взаимосвязи с внеязыковой действительностью**. Встраиваясь в контекст современных медиа, дискурс моды наследует все их отличительные черты, в результате чего формируется новое «гибридное» коммуникативное пространство, которому мы присвоили статус **«медиадискурса моды»**.

Актуализация данного дискурса в пространстве виртуальной сети Instagram осуществляется за счет периодической публикации **постов** – фотографий модных вещей (рис.1) или образов владельцев аккаунтов (рис.2), которые сопровождаются текстами, информирующими о положении дел в индустрии моды. Структура постов и их тематическая разбивка подобна рубрикации статей в глянцевах журналах, только без использования заголовков. Вместо них авторы постов используют **хэштеги** – это гиперссылки, регламентирующие тему размещаемого поста и позволяющие пользователям найти посты на интересующую их тематику, например: **#образыизпримерочных от solovi**; **#мода-безкуюр.**; **#ЛуковыйВопрос**. **#streetstyle**. В некоторых случаях можно встретить и указание на тему поста, данное на фотографии с изображением какой-либо вещи или образа (рис.1).

Таким образом, медиадискурс моды представляет собой актуализированный креолизованный текст, организованный комбинацией естественного языка с визуальными элементами. При этом вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, направленное на комплексное воздействие на адресата [9, с. 8].

Рис. 1. (<https://www.instagram.com/p/Bbcj1xHR9L/?taken-by=yanafisti>)Рис. 2. (<https://www.instagram.com/p/BbwokmLAdQ7/?taken-by=kamiolga>)

Авторами проанализированных нами постов о моде являются стилисты Яна Фисти и Марианна Елисеева, модель Наташа Давыдова, фэшн-блогеры Виктория Соловьева и Ольга Каминская. Все они принадлежат к сообществу профессионалов в области моды, что подтверждает информация на главных страницах их аккаунтов. Например: *Yana Fisti Stylist, founder of RunwayDay.com* *Columnist L'Officiel* (<https://www.instagram.com/yanafisti/>); *Марианна Елисеева Стилист. Первый канал «Модный приговор»*. Канал Пятница «Близнецы». Преподаю в МГУ. *YouTube шопинг-влоги* (<https://www.instagram.com/mariannaeliseeva/>). Ведение собственных блогов в Instagram – это дополнительный заработок и поддержка социального статуса **агентов моды**, для которых основной площадкой для осуществления профессиональной деятельности являются другие коммерческие проекты: телевидение, пресса и т.д.

Говоря о фэшн-блогерах, следует подчеркнуть, что они представляют собой относительно новый сегмент в структуре агентов индустрии моды, информирующих массовую аудиторию о модных событиях. Ранее, чтобы получить «имя» в мире критики индустрии моды, нужно было иметь многолетний опыт работы в этой сфере и / или соответствующее образование» [10, с. 15]. Формально не принадлежащие к модному сообществу, но обладающие определенной степенью эрудиции в этой области, на сегодняшний день они составляют здоровую конкуренцию журналистам, профессионально обзоревающим мир моды [11].

Успех сетевых агентов дискурса моды подтверждается большим количеством их **подписчиков – клиентов**, среди которых есть как специалисты в области моды (как правило, зарегистрированные в сети агенты моды подписаны друг на друга), так и люди, которые не имеют никакого отношения к моде (и их большинство), но «в поисках своего уникального стиля исследуют информационное пространство Интернета или хотят ознакомиться с основными модными тенденциями предстоящего сезона» [10, с. 17]. Клиенты имеют возможность прочитать публикуемые агентами посты о моде и при желании поставить отметку «мне нравится» («лайк») или их прокомментировать, выразив свою собственную оценку изображений на фотографиях или задав вопрос агенту касательно содержания подписей под ними. Обычно посты о моде имеют большое количество комментариев, образуя масштабную дискуссию вокруг темы поста или образа его автора и вовлекая в процесс коммуникации множество участников:

tetyamotyа *Шелковая майка-комбинация – эта та базовая вещь, которая должна быть в гардеробе каждой девушки! её очень просто сочетать и она придает тот легкий флер сексуальности, который в меру должен иногда присутствовать, а может и постоянно... #lookoftheday@massimodutti #massimodutti#dressedindutti*

• **lerakrav_75** *Очень нравится сочетание оливкового с коричневым!!!*

• **kzenibelneninova** *Очень красиво сочетаются цвета*

• **ermolaeva495@tetyamotyа** *отличное сочетание*

• **mazurjul@tetyamotyа** *а актуальны подобные топы под прозрачный трикотаж.. например тонкий мохер?*

• **tinaross** *Стильно Цвет брюк шикарный*

• **svetikmiko** *Очень красиво и люблю такой лук*

Таким образом, массовая аудитория выступает не пассивным потребителем, а активным участником, реагирующим и влияющим на процесс генерирования сетевого дискурса моды. Статусно-ролевая дистанция, существующая между агентами и клиентами, не препятствует их тесной межличностной виртуальной коммуникации. Адресанты предлагают подписчикам «полюбоваться», задают им вопросы, тем самым приглашая к беседе о тех или иных реалиях моды, о которых упоминалось в постах: «Сколько вам надо сумок для счастья? И расцениваете ли такую покупку как инвестицию в гардероб?» (<https://www.instagram.com/mariannaeliseeva/>); «Кто-то уже сделал реновацию своих пуховиков в сторону более современных моделей?» (<https://www.instagram.com/p/BbwokmLAdQ7/?taken-by=kamiolga>).

Как показал анализ, содержательное наполнение постов, актуализирующих дискурс моды в сети, достаточно разнообразно: их авторы освещают все события, так или иначе относящиеся к миру моды. Так, наиболее распространены посты, в которых рассказывается **о последних тенденциях и новинках в мире моды**: «Брючная мода в этом году меняет стратегию, и её главные инструменты – длина, ширина и цвет. Дизайнеры всё чаще отходят от идеи черных скинни-джинсов высокой посадки, которые максимально очерчивают линии ног, бедер и талии. И делают это в пользу бесконечно широких брюк-палаццо,

расклешенных винтажных джинсов, кожаных брюк и бриджей в стиле французских школьников» (https://www.instagram.com/p/BfXpw-nA4Gc/?taken-by=victoria_solvoyeva).

Не менее популярны посты, в которых авторы дают **советы относительно выбора деталей гардероба и их комбинаторики**: «Для создания нежного и в то же время яркого запоминающегося образа можно смело комбинировать между собой различные пастельные тона, из богатой палитры. В наряде можно смело экспериментировать смешением до трех различных оттенков пастели, без боязни выглядеть чересчур «зефирно». Сдержанные и приглушенные цвета одежды, особенно в многослойном образе, напротив, выглядят заведомо выигрышно, невероятно женственно и стильно. Добавьте к нему эффектный клатч или сумочку контрастного цвета, и ваш акварельный лук не останется незамеченным» (https://www.instagram.com/p/BeAgat5APqI/?taken-by=victoria_solvoyeva).

Можно также встретить посты, в которых представлена **интерпретация образов звезд шоу-бизнеса**: «Многие обладательницы светлых волос считают, что черный им не идет из-за высокой контрастности головы и наряда. Так вот урівнянь это тоже может акцент: цветовой – красные губы, как у Дженифер Лоуренс или стоку eyes<...>Также не стоит забывать про акцент: у Сальмы Хайек он в виде цветов, притягивающих все внимание к себе. её простая укладка и макияж тоже «работают» и не выходят на первый план» (<https://www.instagram.com/p/BfoKjptnDHP/?taken-by=yanafisti>) или **обзор новых коллекций с модных показов**: «В своем предыдущем посте я не зря упомянула стиль Рюанни, так как на Неделе моды SS17 вместе с Рита она показала коллекцию, сплошь состоящую из худи, но не в привычном для нас виде. Оборки, кружева, банты и очень, очень много розового цвета» (<https://www.instagram.com/yanafisti/>).

Довольно редко встречаются посты, информирующие **об истории возникновения и распространения какой-либо модной вещи или тенденции**: «История одежды с перьями уходит в глубокое прошлое. Еще в самые древние времена не только женщины, но и мужчины украшали свои наряды при помощи этих натуральных элементов. Тогда использовались преимущественно перья крупных птиц. Позже украшенная перьями одежда стала использоваться в театральных постановках для придания образу трагичности, напыщенности или романтичности. Пышные боа и юбки можно было увидеть на танцовщицах кабаре. В 21 веке перья пришли и в высокую моду. Их стали использовать при отделке аксессуаров, сумочек и одежды многие модельеры» (https://www.instagram.com/p/BhLZFm0BHcv/?taken-by=victoria_solvoyeva).

Характерным признаком постов о моде является включение в их состав **рекламной составляющей**. Как подчеркивают исследователи, Instagram располагает самыми широкими возможностями для продвижения товаров или услуг, выступая в качестве мощного инструмента рекламы и саморекламы не только для более или менее известных личностей, но и для СМИ, владельцев малого и крупного бизнеса и пр. [12]. Авторы текстов о моде не являются исключением: помимо предоставления информации о моде, они рекламируют те или иные бренды, «программируя» подписчиков на покупку в определенных магазинах одежды, обуви, аксессуаров. Поэтому практически всегда в текстах или на фотографиях постов о моде есть указание в виде гиперссылки на бренды вещей, представленных на фотографии, или магазин, где можно купить продукцию (рис. 1, 2).

Принадлежность постов к тематике моды определяется использованием специфической лексики и терминов (в том числе заимствованных), обслуживающих язык индустрии моды, как то: **названия одежды, обуви, аксессуаров и их деталей**: майка-комбинация, брюки, сумки, худи, ботфорты, ботильоны, каблук, скинни-джинсы, брюки-палаццо, джинсы, бриджи, жакет, платье, футболка, кимоно, платье-бюстье, леггинсы, юбки-футляры, шпильки; **номинации и описания цвета, рисунка, ткани, особенностей покрова, силуэта, стиливого направления и т.п.**: базовая, прозрачный, тонкий, мохер, шелк, оливковый, коричневый, широкая, высокая, расклешенные, винтажные, вечерние, разноцветные, вельвет, геометрические, ароматические, спортивные, объемные, контрастные; **указания на годы и исторические эпохи**: древние времена, 70-е, 80-90 е, 21 век, 2017; **марки одежды и бренды** (часто в виде гиперссылок): Puma @tiffis_store; @firma_city, rendezvousrussia; **имена дизайнеров, кутюрье, моделей, звезд шоу-бизнеса**: Дженифер Лоуренс, Сальма Хайек, Рюанна, Louis Vuitton.

Таким образом, коммуникативную деятельность агентов дискурса моды в социальной сети вполне можно охарактеризовать как профессиональную, обслуживающую социальный институт моды, а саму сеть Instagram – как самостоятельный канал трансляции модных образов в массы.

Однако, фабрика посты о моде, адресанты дискурса моды имеют цель не столько информирования адресата о положении дел в мире моды, сколько реализации своего «я» через апелляцию к своему личному опыту относительно выбора тех или иных деталей гардероба. Сообщая о моде массовой аудитории, они делают это в первую очередь с акцентированием внимания на своем вкусе и своем восприятии модных ценностей, тем самым **заявляя о своем «я», раскрывая себя как личности**: «Вы уже знаете, что я человек-жакет, но не могу не написать пост любви этому платью. Оно как вторая кожа. Идеальная посадка, идеальная длина» (<https://www.instagram.com/mariannaeliseeva/>); «С тем **бОльшим энтузиазмом я встретила** появление на подиуме кимоно. Предмет хит и не новый, но уж очень свежо он выглядит в западном мире!<...> Майка плюс шорты довольно банальное сочетание, но стоит накинуть разноцветный халат и опп вы модная штучка и внимание пляжа вам обеспечено (что я на себе и прочувствовала)» (<https://www.instagram.com/kamiolga/>).

Агентам сетевого дискурса моды не так важно осветить образцы мировой моды, как представить индивидуально-авторскую их фотографическую или вербальную подачу, заявить аудитории об умении с этими образцами обращаться и на собственном примере продемонстрировать, как этим образцам нужно следовать. Под собственными фотографиями авторы постов о моде подробно рассказывают, какая на них одежда, где куплена, каким настроением навеян тот или иной образ, и подчеркивают актуальность демонстрируемых вещей: «Самый простой и бюджетный способ быть **тренди- надеть модную футболку**. Давно не носила их, но сегодня они выглядят актуально и свежо, омолаживая любой наряд. Главное помнить, что футболка сегодняшнего дня обязательно должна быть **over, никакого обтяга и желательно с надписью**. Мой вариант от @tiffis_store (<https://www.instagram.com/kamiolga/>). Представляется, что такое преподнесение модных тенденций сквозь призму индивидуально-личностного восприятия позволяет посланникам дискурса моды нивелировать свой социальный статус, стать «ближе к народу», заинтересовать большее количество реальных и потенциальных подписчиков.

Установлению тесного доверительного контакта с Интернет-читателями способствует речь авторов постов о моде, максимально приближенная к бытовому дискурсу, что определяется включением в дискурс моды **элементов бытовых тем**. Причем переключение в структуре поста с дискурса моды на бытовое общение происходит очень быстро и спонтанно: «Кимоно можно **накидывать как тонкий плащ на вечерние наряды, например, на платья-комбинации. Моя подруга вчера на ДР мужа надела шёлковое кимоно на платье-бюстье и ослепила всех своей красотой!** Ну и совсем уж лёгкий в исполнении вариант, - это кимоно на пляж. Майка плюс шорты довольно банальное сочетание, но стоит накинуть разноцветный халат и опп вы модная штучка и внимание пляжа вам обеспечено (что я на себе и прочувствовала)» (<https://www.instagram.com/kamiolga/>).

Чтобы быть более понятными и близкими своему читателю, авторы постов о моде используют слова, относящиеся к **разговорной лексике и сленгу**, в том числе окказионального характера, часто пренебрегая нормами грамматики и орфографии: «Главное помнить, что футболка сегодняшнего дня обязательно должна быть **over, никакого обтяга и желательно с надписью**» (<https://www.instagram.com/kamiolga/>); «Обычно легко **налезать** на деловые костюмы и объемные свитера<...> Поверьте, нет более жалкого зрелища, чем крадущаяся женщина на **шпильках по льду**» (https://www.instagram.com/p/BbRUFZBH_HC/?taken-by=yanafisti/); «Сию тут перед выходом и придумываю названия этому смокину: **«вау», «бомба», «мужики штабелями», «умереть не встать»**» (<https://www.instagram.com/mariannaeliseeva/>) Причем сами термины моды во многих случаях также имеют разговорный характер и являются широко распространенными как в Интернет-коммуникации, так и в общедомовом общении: «на повседневку», «треники», «майки-пододевалки», «кофточки в обтяжку», «шпильки», «крессы», «каблы», «брюки-подстрельшии» и др.

Кроме разговорных единиц, сетевой дискурс моды в качестве отличительной черты характеризуется распространением **Интернет-лексики**, то есть особого пласта лексики, содержащей лек-

семы современных средств использования Интернета: «**Берите на заметку этот стилистический лайфхак, т.к. точно знаю, что у многих костюмы так же «провисают» в шкафу именно по причине нежелания обувать каблуки в обычный будний день..**» (<https://www.instagram.com/yanafisti/>); «**Запилю-ка я небольшой постик про тренды нового сезона. Да здравствует мех! В палашую жару знания об актуальности меха вам крайне важны! Цвет. Смотрите сториз, там палитра. Я влюблена. Все эти оттенки божественно сочетаются между собой**» (<https://www.instagram.com/mariannaeliseeva/>)

Современная Интернет-лексика и ставшие привычными разговорные слова и сокращения в Интернет-коммуникации воспринимаются и адресантами, и адресатами в качестве привычных выражений, понятных без особых пояснений, тем самым располагая к личной, лишенной официальности беседе.

Для облегчения восприятия информации о моде **синтаксис сетевого дискурса моды носит упрощенный характер**, включая простые предложения, в большинстве случаев односоставные или неполные, а также парцелированные конструкции: «Юбка. Миди и ниже. Базовая или декорированная, обильно и не очень. Карандаш, свободные, с оборкой по низу, с очень высокой талией, прозрачные и со сложной драпировкой. Роскошь плюс спорт. Даже спорт-шиком не могу это назвать. Супер спортивные вещи+супер роскошные. Пример. Неопреновое худе, треники плюс пальто из жаккарда (абсолютно неспортивного кроя) с вышивкой и крупные серги. Наш карт блин на игру в сочетания разных стилей. Кожа. Не только в верхней одежде. Но я вот мечтаю о кожаном пальто почти в пол. В ярком цвете! Чёрная кожа тоже на подиуме» (<https://www.instagram.com/mariannaeliseeva/>). Кроме того, обзор модных вещей для удобства часто оформляется в виде списка: «Кстати, на подиумах в новом сезоне лидирующие позиции занимают 1. Поясные сумки; 2. Микросумки, которые зачастую предлагают носить по 2 сразу; 3. Баулы; 4. И по-прежнему рюкзаки» (<https://www.instagram.com/yanafisti/>). Знаки препинания часто заменяются характерными для Интернет-коммуникации смайликами и эмодзи, служащими сигналами широкого репертуара эмоциональных состояний коммуникантов:

Привлечению внимания аудитории способствует нетривиальная форма подачи сообщений о моде. Чтобы сделать свою публикацию и свой образ в целом запоминающимся, авторы постов прибегают к широкому спектру приемов речевого воздействия, например, **метафор**: «Собирать образ – это как готовить изысканное блюдо. Главное, знать основные правила, а специи можно досыпать по вкусу. Так что не бойтесь добавлять перчинки в свой образ: сочные цвета, смелые сочетания и яркие акценты!» (https://www.instagram.com/victoria_solovyeva/); **сравнений**: «Белые шёлковые платья или белое кружево – как булочки с корицей- если я вижу, остановиться уже не могу» (<https://www.instagram.com/kamiolga/>); **иронии**: «Только к носкам мои подписчицы привыкли, как пришло новое зло: капроновые колготки с босоножками! Жить с ними еще несколько сезонов, поэтому прошу любить и жаловать! (Фото в этом ужасе для модных критиков в предыдущих постах)» (<https://www.instagram.com/tetyamoty/>); **прецедентных феноменов**: «Кстати, кардиганы на пуговицах снова в моде. Носим, как я, с ремнем, либо спускаем с плеч. Главное, не забывайте добавлять ярких аксессуаров, чтобы не выглядеть как Зинаида Петровна из 86 класса» (<https://www.instagram.com/yanafisti/>); **ярких оценочных характеристик**: «Сдержанные и приглушенные цвета одежды, особенно в многослойном образе, напротив, выглядят завесомо выигрышно, невероятно женственно и стильно» (https://www.instagram.com/p/BeAgat5APqI/?taken-by=victoria_solovyeva/).

Подводя итоги, можем заключить, что дискурс моды, актуализируемый в социальной сети Instagram, представляет собой особый «гибридный» подвид, в котором признаки институциональной профессиональной коммуникации комбинируются с элементами фатического личностного общения, а фактическая информация о моде дополняется приемами речевого воздействия.

Instagram – это не столько площадка для тиражирования модных объектов в массы, сколько для самопрезентации их трансляторов. Предоставление специалистами в области моды персональной информации о своих вкусах и предпочтениях является мощным инструментом для их продвижения и как профессионалов, и как личностей, с помощью которого они могут получить одобрение своей деятельности, повышение персонального рейтинга и коммерческой выгоды, завоевание доверительного отношения подписчиков и, как следствие, множества поклонников.

Библиографический список

1. Карпоян С.М. Instagram как особый жанр виртуальной коммуникации. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2015; 12 (54): в 4-х ч. Ч. III: 84 – 88.
2. Available at: <https://instagramlife.ru/biznes/skolko-polzovatelej-v-instagram.html>
3. Available at: https://www.bbc.com/russian/society/2015/05/150504_vert_cul_viral_style_we_obsessed
4. Косицкая Ф.Л. *Письменно-речевые жанры рекламного дискурса моды в аспекте межъязыковой контрастивности (на материале французских и русских каталогов моды)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Томск, 2005.
5. Попова И.В. *Лексико-семантические и стилистические особенности языка индустрии моды (на материале журналов о моде)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2007.
6. Башкатова Д.А. *Современный русский дискурс моды*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2001.
7. Губина В.В. *Топология современного русскоязычного дискурса моды в аспекте перевода с английского на русский язык*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2015.
8. Болотова Ю.С. *Лингвопрагматический аспект дискурса моды*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2017.
9. Анисимова Е.Е. *Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов)*: учебное пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. Е.Е. Анисимова. Москва: Academia, 2003.
10. Ахренова Н.А. Особенности дискурса fashion-блогов. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Лингвистика. 2015; 4: 14 – 23.
11. Ечевская О.Г., Янке Е.Д. Фэшн-блогеры: новые агенты в индустрии моды. *Мир экономики и управления*. 2014; Т. 14: 2.
12. Щурина Ю.В. Жанровое своеобразие социальной сети Instagram. *Жанры речи*. 2016; 1 (13). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovoe-svoeobrazie-sotsialnoy-seti-instagram>

References

1. Karpoyan S.M. Instagram kak osobyj zhanr virtual'noj kommunikacii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2015; 12 (54): v 4-h ch. Ch. III: 84 – 88.
2. Available at: <https://instagramlife.ru/biznes/skolko-polzovatelej-v-instagram.html>
3. Available at: https://www.bbc.com/russian/society/2015/05/150504_vert_cul_viral_style_we_obsessed
4. Kosickaya F.L. *Pis'menno-rechevye zhanry reklamnogo diskursa mody v aspekte mezh'yazykovoj kontrastivnosti (na materiale francuzskih i russkih katalogov mody)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tomsk, 2005.
5. Popova I.V. *Leksiko-semanticheskie i stilisticheskie osobennosti yazyka industrii mody (na materiale zhurnalov o mode)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2007.
6. Bashkatova D.A. *Sovremennyy russkij diskurs mody*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2001.
7. Gubina V.V. *Topologiya sovremennogo russkoyazychnogo diskursa mody v aspekte perevoda s anglijskogo na russkij yazyk*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2015.
8. Bolotova Yu.S. *Lingvopragmaticheskij aspekt diskursa mody*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2017.
9. Anisimova E.E. *Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikaciya (na materiale kreolizovannyh tekstov)*: uchebnoe posobie dlya stud. fak. inostr. yaz. vuzov. E.E. Anisimova. Moskva: Academia, 2003.
10. Ahrenova N.A. Osobennosti diskursa fashion-blogov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2015; 4: 14 – 23.
11. Echevskaya O.G., Yanke E.D. F'eshn-blogery: novye agenty v industrii mody. *Mir `ekonomiki i upravleniya*. 2014; T. 14: 2.
12. Schurina Yu.V. Zhanrovoe svoeobrazie social'noj seti Instagram. *Zhanry rechi*. 2016; 1 (13). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovoe-svoeobrazie-sotsialnoy-seti-instagram>

Статья поступила в редакцию 09.04.18

УДК 80

Gholamy H., Professor, University of Tehran (Tehran, Iran), Email: mohsenbeigi@ut.ac.ir**Beigi M.**, postgraduate, University of Tehran (Tehran, Iran), Email: mohsenbeigi@ut.ac.ir**Poulaki P.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), Email: parvanehpoulaki33@gmail.com

THE PROBLEMS OF DIFFICULTIES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE. The paper studies problems of difficulties of foreign students in the process of learning the Russian language. The work reveals the main difficulties and problematic features of the language in the study of foreign students. It examines and lists difficulties in different language categories of the language for learners, such as phonetics, grammar, and listening and speaking. The aim of the work is to acquaint foreign students with the difficulties of learning the Russian language and find a suitable way to overcome them, to let teachers to recognize and distribute these moments, so that when teaching Russian to students the same difficulties will be avoided.

Key words: Russian language, problems, foreign students, foreign language, method.

X. Голами, канд. филол. наук, проф., Тегеранский университет, Иран, г. Тегеран, E-mail: mohsenbeigi@ut.ac.ir**М. Бейги**, аспирант, Тегеранский университет, Иран, г. Тегеран, E-mail: mohsenbeigi@ut.ac.ir**П. Пулаки**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: parvanehpoulaki33@gmail.com

ТРУДНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Данная работа посвящена теме трудностей при изучении русского языка для иностранных студентов, изучающих данный язык. Настоящей научной работой выявляются основные трудности и проблемные особенности данного языка при изучении иностранными учащимися. В ней рассматриваются и перечисляются сложности в разных языковых категориях данного языка для обучающихся, как например, в отраслях фонетики, грамматики и при слушании и говорении. Целью настоящей работы является ознакомление обучающихся русского языка с трудностями изучения данного языка и найти подходящий способ преодоления, и также дать учителям распознаваться и распределять данные моменты, чтобы при обучении русскому языку студентам в случае столкновения с такими же сложностями наилучшими методом их научит исправиться с трудностями.

Ключевые слова: русский язык, иностранные студенты, проблемы, иностранный язык, метод.

Язык – важнейшее средство человеческого общения. Язык неразрывно связан с мышлением; является социальным средством хранения и передачи информации, одним из средств управления человеческим поведением. Язык – это грамматиче-

ская система, виртуально существующая у нас в мозгу, и система знаков, в которой единственно существенным является соединение смысла и акустического образа [1, с. 3] У этого явления есть множество различных определений: это и систематизированная

совокупность средств выражения мыслей, и способ коммуникации между людьми, и система, состоящая из фонетической и графической частей. Таким образом, можно утверждать, что язык – весьма многогранное явление в нашей жизни. Каждый язык – это ещё и область знаний, с которой мы сталкиваемся ежедневно. В зависимости от того, с какой системой знаний нам пришлось столкнуться при рождении, определяется наша принадлежность к народу, его культуре. В осознанном возрасте мы называем тот язык родным, а все иные языки для нас становятся чужими, иностранными.

Русский язык также является родным для его носителей, то есть, людей, которые с ним столкнулись при рождении. Для всех остальных русский язык неродной. В этой работе речь пойдет о русском языке как об иностранном.

При изучении любого языка человек сталкивается с несколькими задачами: ему необходимо научиться слышать, понимать речь, отвечать, овладеть графическими символами языка (то есть, буквами и знаками, в некоторых случаях, иероглифами), навыками чтения и написания. [2, с. 52 – 53]. Только после того, как человек научится всем этим премудростям в системе, что дают ему знания грамматики языка, он сможет овладеть различными компетенциями (лингвистическая, языковая, речевая, социокультурная и другие) [3, с. 133 – 134]. Степень владения этими компетенциями определяет уровень знания русского языка у иностранца. Но процесс овладения компетенциями таит множество различных трудностей, и в зависимости от того, насколько иностранец сможет с ними справиться, настолько он продвинется в изучении языка.

Изучение иностранцами русского языка начинается с фонетики, другими словами, знакомства со звуками. Скорость овладения звуками русского языка зависит от того, насколько близки друг к другу звуки русского и родного языка того или иного иностранца. Например, у иранцев нет звука «ы», поэтому они часто его путают с «и», вьетнамцы, наоборот, не могут усвоить звук «б» и заменяют его на «в». Но чаще всего, для многих иностранцев сложности возникают с шипящими. Конечно, во многих языках они есть, но не в таком наборе. Понять разницу между всегда твёрдым «ш» и всегда мягким «щ», а также не спутать эти два звука с «ч» часто представляется задачей не из простых, а ведь именно правильное произношение часто является залогом понимания со стороны русских ребят. Чего только стоят два, на вид, простых слова: «чаша» и «чаща»!

Звук «ц» также может вызвать определённые сложности. Похвастаться правильным произношением могут разве что пуштуны, при этом, многие иностранцы воспринимают его, как сращение «т» и «с» – «тс». Но преподаватели русского языка не перестают поправлять студентов и произносить именно «ц». Интересно, что в русском языке звуко сочетание «тс», произнесённое удлинено, даёт конкретное значение: «Тихо!». Вот ещё один пример того, насколько важно иностранцам точно произносить звуки.

Следующей парой звуков является «л» и «р». Во многих иностранных языках какого-то из них или вообще нет, или они произносятся не так чётко. Например, французы часто картавят, японцам вообще сложно различить эти звуки, потому как в их родном языке есть нечто среднее между «л» и «р», китайцы очень долго привыкают к самому существованию звука «р», т.к. у них в языке такого нет.

Ещё одной распространённой проблемой выступают различные сочетания исключительно согласных звуков: «здр», «ств», «тств», «кст», «жск», «рск» и другие.

«Мягкость» и «твёрдость» произношения согласных звуков может также вызвать массу впечатлений и эмоций, потому что многие европейские народы просто отказываются воспринять на слух такие звуко сочетания, как «дя», «тё», «рю». Им очень хочется в таких случаях добавить так называемый «йот» между согласным и гласным звуками.

Переходя к гласным, в первую очередь, хочется отметить звук «ы». Среди тех, кому почти сразу удаётся с ним справиться, можно выделить корейцев и представителей тюркских народностей. И снова причиной их успеха является наличие схожего звука в собственном языке. Остальным приходится силиться и выдавливать из себя «твёрдую и». Этот звук многие иностранцы отмечают, как один из самых сложных в произношении [4].

Параллельно с изучением звуков иностранцы осваивают алфавит, основанный на кириллице. С первого взгляда, он не должен вызывать особых трудностей у студентов, потому что у европейских студентов родным алфавитом выступает латиница,

которая графически схожа с кириллицей, а студенты с Востока часто имеют представления о латинице ещё задолго до начала изучения русского языка. Но на их пути становятся мягкий и твёрдый знаки. Эти «ь» и «ъ», не означающие сами по себе никаких звуков, вызывают недоумение у многих студентов, потому как случаи их написания и роль в языке разные, а ощутить это через звуки без общего понимания этимологии и семантики слов достаточно трудно. Стоит отметить, что большая часть согласных букв может читаться как «мягко», так и «твёрдо», чего нет в некоторых других языках, поэтому правила постановки этих загадочных знаков остаются на некоторое время за рамками восприятия новых знаний о русском языке.

Когда студенты уже начинают складывать слоги в слова и писать их, они сталкиваются с новыми испытаниями. В первую очередь, их подстерегает ударение! Оно мало того, что стоит в каждом слове так, как это определяет традиция, а не правило, так ещё и это ударение при использовании того же слова в речи может прыгать с одного слога на другой.

Следующей особенностью является озвончение и оглушение. Такое явление тоже редко встречается в языках романско-германской группы. Во многих восточных языках также нельзя усмотреть таких случаев произношения одних и тех же букв. Например, в персидском языке буквы «з», «д», «в» сохраняют своё звучание в любой позиции, чего нельзя сказать о русском.

Уподобление звучания гласных «о» – «а», «е» – «и», ассимиляция согласных – это тоже трудные для иностранцев случаи. Просто произнести слово – полбеды, а написать его правильно – беда. В русском языке нет чётко определённых буквосочетаний, читающихся только одним способом, поэтому нельзя выявить их точные правила произношения, как это делается в английском или немецком языках. Студентам приходится запоминать, что слово «молоко» читается как «малакО», «здорово» – «здОрова», слова «посесть» и «посидеть», в сущности читаются одинаково, и необходимо из контекста догадываться о том, какое слово было использовано в том или ином случае. Всем известное русское «здравствуйте» содержит в себе и сложность произношения, так как мы встречаемся с несколькими согласными в ряд, и сложность написания, потому как налицо ассимиляция.

Буквы «е», «ё», «ю», «я» также могут стать целой задачей, потому как если они идут после согласных, то теряют свой «й» и смягчают предшествующий согласный. К тому же, на письме русские обычно не ставят две точки над «ё», но знают, в каких словах какая конкретно буква подразумевается. Иностранцы, конечно, такими способностями не обладают.

На фонетическом уровне сложность представляет не только произношение, но и восприятие речи. Когда иностранцы уже начинают общаться с носителями языка, испытывают трудности восприятия русской речи на слух. К ним относятся:

1. Трудности, связанные с восприятием языковой формы. Например, установлено, что активные конструкции русского языка инофонами воспринимаются и понимаются легче, чем пассивные конструкции.

2. Трудности, связанные с восприятием содержания. Здесь можно выделить три типа трудностей: 1) трудности, связанные с пониманием предметного содержания, то есть самих предметов, фактов, явлений; 2) трудности, связанные с пониманием логики изложения, то есть связей между явлениями, фактами, событиями; 3) трудности, связанные с пониманием общей идеи речевого произведения.

3. К трудностям восприятия устной речи следует отнести темп речи и её интонационное оформление. Так, например, установлено, что слишком медленная речь воспринимается так же плохо, как и слишком быстрая речь.

4. Существуют трудности, связанные с восприятием определенного вида речи. Например, монологическая речь требует хорошо развитой слуховой памяти, развитого логического мышления, а в диалогической речи трудности связаны с необходимостью работать в темпе говорящего, с дефицитом времени на обдумывание ответов и восстановление элиминированных компонентов ситуаций общения и т. д. [5, с. 133].

Для подкрепления изложенной информации примерами давайте прочитаем следующие словосочетания:

- задело – за дело;
- и дико мне – иди ко мне;
- покалечилась – пока лечилась;
- мы женаты – мы же на ты;
- ты же ребёнок – ты жеребёнок;
- несурзные вещи – несурные вещи;

- ему же надо будет – ему жена добудет;
- надо ждать – надо же дать.

Как наглядно видно из представленных фраз, контекст, постановка ударения или просто интонация, с которой русский человек произнесёт эти слова, смысл изменится кардинально.

Но вернёмся к написанию слов. Итак, освоив печатный вариант кириллицы, иностранцы сталкиваются с его письменным оформлением. Насколько известно, в русском языке есть внешне похожие буквы, а когда они встречаются на письме, их различить достаточно сложно. В пример привести можно следующие слова: «шишки», «лилии», «штили», «лишил», «лопата», «лапот», «лапша», «лапта», «мила», «мило»... Все они узнаваемы в печатном варианте, но если их написать от руки, многие иностранцы в таком случае будут долго разбирать русские иероглифы.

Обратим внимание на сложности познания грамматики русского языка иностранцами. Не стоит забывать, что русский относятся к флективным языкам, поэтому иностранным студентам предстоит узнать, что не только глагол поддаётся изменению, но и другие части речи. Вспомним, что для именных частей речи существуют такие категории, как род, число и падеж, а для глагольных важно знать спряжение. Все эти категории имеют выражение в словоформе, поэтому иностранцам необходимо сразу научиться определять по виду слова, какого оно рода, какого числа или в каком падеже стоит. Степень сложности осознания этих истин зависит от того, какие категории из представленных существуют в родном языке иностранца. Например, славянские народы относительно легко воспринимают эти особенности русского языка, потому что их языки тоже относятся к флективным, а для представителей западной Европы это будет испытание. Во-первых, у них нет понятия рода для неодушевлённых предметов; во-вторых, даже если и есть род, то чаще всего средний род не представлен; в-третьих, в предложении связь между словами обеспечивается не с помощью изменения формы слова, а за счёт правильного определения места слова в предложении.

Правильно определить форму множественного числа именных частей речи могут только те иностранцы, у которых появилось некое чувство языка или же было много времени и сил на механическое заучивание, потому что снова любой иностранец сталкивается с разнообразием правил, по которым это множественное число определяется. Для русских это естественно: существует три склонения имён существительных, существует таблица образования множественного числа в каждом из случаев, существуют исключения... Для иностранца всё это может показаться дремучим лесом, потому что слова одного и того же склонения и рода, оканчивающиеся на одну и ту же букву, могут образовывать различные формы множественного числа: «пёс» – «псы», «лес» – «леса», «колос» – «колосья». И логическому объяснению это не поддается.

Изменение именных частей речи по падежам также может стать настоящей преградой в деле познания русского языка ино-

странцами. Русские считают, что для определения правильного падежа достаточно задать лишь вопрос: «кого?», «чего?» (запомним, что читаются эти слова как «каво?», «чево?», и почему оно так должно читаться, никто из иностранцев не знает, впрочем, как и русских), «кому?» «чему?» и так далее. После чего человеку сразу должно стать ясно, в каком падеже необходимо поставить слово. Но это правило не работает для иностранца. Русские в данном случае используют какое-то наитие, уподобление звуков исходят из своего подсознательного ощущения языка, а у иностранца этого нет. Для него сама форма вопросов «кто?» «что?» не несёт никакой подсказки. Все эти вопросы на одно лицо. Приходится подходить к процессу изучения, исходя из вопросов по смыслу: «куда?» «где?»... и на основании целого ряда примеров запоминать или выявлять некую закономерность употребления того или иного падежа. Если в случае с дательным и винительным падежами всё относительно легко запоминается, потому что случаи употребления и количество предлогов ограничены, то другие косвенные падежи далеко не всегда легко угадываются.

Даже если иностранный студент понял саму суть использования падежей в русском языке, это ещё не означает, что он овладел искусством подбора правильных окончаний, и причиной этому являются все те же многочисленные словоформы. Примеры: «таз» – «тазы» – нет «тазов», но «глаз» – «глаза» – нет «глаз»; «ночь» – в «ночи» но «дочь» – в «дочери». Причина изменения упомянутых слов неизвестна.

В общем, обилие различных словоформ, наличие большого количества исключений, а также правил, не поддающихся логике, рождает в душе у иностранного студента сумятицу, а в голове – неразбериху.

Отдельного стоит отметить проблему знаков препинания. Это большое достижение для иностранца, когда он может понять, где какие знаки препинания необходимо поставить на письме. В большинстве языков такое обилие знаков и, тем более, случаев их употребления, правил постановки просто не существует, поэтому большинство студентов предпочитают не вдаваться в подробности далее точки, запятой, двоеточия и тире.

В данной научной статье на основе многочисленных примеров проиллюстрирован ряд основных трудностей иностранных студентов при изучении русского языка, среди них; фонетические особенности русского языка, сложности произношение, как, «мягкость» и «твёрдость», восприятие речи, сложности познания грамматики, изменение частей речи, падеж и т. д.

При изучении русского языка обучающийся может столкнуться с некоторыми из названных трудностей, так что следует с помощью учителя и при хорошем подходе избегать ошибок и не пропустить ошибку в своей речи на русском языке. А для достижения данной цели, первый шаг – это знать и определить эти трудности, который настоящей работой были перечислены.

Библиографический список

1. Князев С.В., Пожарицкая С.К., *Современный русский литературный язык. Фонетика. Графика. Орфография*. Москва, 2003.
2. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов*. Москва: Высшая школа, 2003: 52 – 53.
3. Хавронина С.А., Балыхина Т.М. *Инновационный учебно-методический комплекс. Русский язык как иностранный: учебное пособие*. Москва: РУДН, 2008: 133 – 134.
4. *Сложности изучения русского языка для иностранных студентов*. Available at: <http://orensau.ru/ru/agrotehnologii/slozhnosti-izucheniya-russkogo-yazyka-dlya-inostrannyh-studentov>. Кажется, нормальное слово, а им можно обидеть. Иностранцы о русском языке. Available at: <http://www.aif.ru/society/people/1124828>
5. Лебединский С.И., Гербики Л.Ф. *Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие*. Минск: БГЭУ, 2011.

References

1. Knyazev S.V., Pozharickaya S.K., *Sovremennyy russkiy literaturnyy yazyk. Fonetika. Grafika. Orfografiya*. Moskva, 2003.
2. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: Vysshaya shkola, 2003: 52 – 53.
3. Havronina S.A., Balyhina T.M. *Innovatsionnyy uchebno-metodicheskiy kompleks. Russkiy yazyk kak inostrannyi: uchebnoe posobie*. Moskva: RUDN, 2008: 133 – 134.
4. *Slozhnosti izucheniya russkogo yazyka dlya inostrannyh studentov*. Available at: <http://orensau.ru/ru/agrotehnologii/slozhnosti-izucheniya-russkogo-yazyka-dlya-inostrannyh-studentov>. Kazhetsya, normal'noe slovo, a im mozhno obidet'. Inostrancy o russkom yazyke. Available at: <http://www.aif.ru/society/people/1124828>
5. Lebedinskiy S.I., Gerbik L.F. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebnoe posobie*. Minsk: BG'EU, 2011.

Статья поступила в редакцию 06.04.18

УДК 81'373

Gribas A.P., postgraduate, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: gribasap@icloud.com

THE SPECIFICS OF MEANING AND DEVELOPMENT OF ENGLISH AND RUSSIAN GENDER TERMINOLOGY. The paper presents results of an analysis of gender terminology, its development and lexicographic representation in English and Russian. In English the terms of gender are highly numerous, widely used and obtain new connotations. In Russian dictionaries the biological component of the term *gender* is missing in favor of its socio-cultural meaning. The article provides a detailed analysis of the most frequent terms, gathered from popular in US and Russia newspapers "The New York Times" and "Kommersant", revealed the following most frequently used terms: *gender*, *transgender* and *harassment*. Other common terms related to the problem of gender equality (inequality) have a complex structure and are constructed according to the gender + noun model, both in English and Russian.

Key words: gender, sex, gender terminology, gender meaning, gender equality.

А.П. Грибас, аспирант Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: gribasap@icloud.com

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ И РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье представлены результаты анализа гендерной терминологии, её развития, использования и лексикографической репрезентации в английском и русском языках. В английском языке термины гендерной семантики многочисленны, они активно используются, получая новые коннотации. В русской лексикографической практике в дефиницию термина *гендер* не включается значение биологического пола в пользу его социо-культурного понимания. К наиболее частотным терминам, выявленным в популярных в США и России газетах "The New York Times" и «Коммерсантъ», относятся: *gender* 'гендер', *transgender* 'трансгендер' и *harassment* 'домогательство'. Остальные часто встречающиеся термины, связанные с проблемой гендерного (не)равенства имеют сложную структуру и строятся по модели *gender* + noun, как в английском так и в русском языке.

Ключевые слова: гендер, пол, гендерная терминология, гендерная семантика, гендерное равенство.

Исследования гендерных отношений относятся к актуальным направлениям гуманитарных исследований. Это объясняется тенденциями к минимализации гендерных различий [1, с. 18] и активным обсуждением данной проблематики в политических и социальных дискуссиях, включая уровень Международного экономического форума в Давосе в 2017 году. Это в свою очередь приводит к высокой «плотности» использования соответствующей терминологии и определенным новациям в ней.

Русские гендерные исследования «не выросли из феминистской идеологии, как это произошло в США и Западной Европе» [2]. Поэтому к активным гендерным направлениям в отечественной лингвистике относятся работы, посвященные определению и уточнению соответствующей терминологии, вербальному конструированию социальной составляющей бинарной оппозиции пола [3], сопоставительному исследованию гендерных стереотипов в разных языках [4].

Цель данной работы заключается в выявлении особенностей развития гендерной терминологии, ее репрезентации в лексикографических источниках и в дискурсе русских и американских массмедиа на примере таких известных в США и России газет как "The New York Times" и «Коммерсантъ».

Актуальность исследования связана с важностью категории гендера в определении динамики социальной структуры общества, её закреплении в лексической системе языка, сопровождающей такие изменения и отражающей этапы развития и становления самостоятельного направления гендерных исследований.

Согласно проведенному нами анализу материалов по гендерной проблематике, опубликованных в известных газетах США и России "The New York Times" – 7547 статей [5] и «Коммерсантъ» – 327 [6] с 25.02.2017 по 25.02.2018, максимальную частотность употребления имеют три термина: **harassment «домогательство»**, **gender «гендер»**, **transgender «трансгендер»**.

В английской лексикографической дефиниции слова *harassment* приводится следующее определение: *behaviour that annoys or upsets someone* 'поведение, раздражающее или расстраивающее кого-либо' [7]. Термин *домогательство* в Большом толковом словаре русского языка (далее БТС) представлен в следующем виде: *настоятельное стремление получить что-л., добиться чего- или кого-л.* [8]. В Словаре **гендерных терминов** (далее СГТ) его авторы трактуют **домогательство** как: *насилие в отношении женщин – использование силы на основе признака пола – от словесных оскорблений до физических побоев и принуждения к вступлению в сексуальную связь* [9]. В настоящее время слово *домогательство* часто заменяется заимствованием из английского языка – *харассмент*. Данный термин (в обоих вариантах) вошел в топ десяти слов,

претендующих на звание слова года 2017 в русском языке [10].

Сравнительный анализ словарных дефиниций в толковых словарях русского и английского языков выявляет общность базовой трактовки слов *gender* и *пол*, маркирующей дифференциацию людей по бинарному признаку биологического пола.

Ведущим определением английского слова *gender* является следующее: *the male or female sex, or the state of being either male or female* 'мужской или женский пол, состояние либо мужчины, либо женщины' [7]. В Большом толковом словаре *пол* понимается как: *совокупность признаков, связанных с деторождением; принадлежность к разряду мужчин или женщин* [8]. В СГТ толкование термина *гендер* содержит его социально-культурную коннотацию, обозначая *социокультурный процесс конструирования обществом различий в мужских и женских ролях* [9]. Данная семантическая дифференциация возникла в западной научной литературе в 70-годы прошлого века и сегодня в российском научном дискурсе *гендер* понимается в таком вторичном социокультурном значении.

Что касается третьего термина, то в английском языке *transgender* трактуется как: *someone who feels that they are not the same gender (=) as the one they had or were said to have at birth* 'кто-то, кто чувствует, что у него не тот же пол (=sex), как тот, который у них был или, как им говорили, был при рождении' [7]. В БТС русского языка слово *трансгендер* отсутствует, а в СГТ **данный термин** трактуется как идентичный с *транссексуализмом*, означающим *стойкое несоответствие полового самосознания человека его генетическому полу* [9].

Данный наиболее популярный термин *домогательства / harassment* используется в газете "The New York Times" в 2443 статьях, составляя 32,4% от общего числа статей гендерной тематики, а в газете «Коммерсантъ» – в 156 (47,7%). Высокая частотность использования английского термина, несомненно, связана с известным движением #MeToo, возникшим в США в 2017 году, и его широким освещением в СМИ [11].

В американском издании "The New York Times" *гендер / gender* встречается в 2336 статьях, что образует 30,9% в то время как в российской газете «Коммерсантъ» – 16 (4,9%), что в 146 раз меньше. Следовательно, российское массмедийное движение как интегральная часть международного движения только вступает в обсуждение развивающейся гендерной идеологии международного уровня в основном через избирательный перевод свежих материалов. Возможно, что статьи гендерной тематики не пользуются популярностью, либо вызывают негативную реакцию.

Термин *трансгендер / transgender* используется в "The New York Times" 899 статьях, что составляет 11,9%, в 23 раза меньше

Таблица 1

Рейтинг плотности употребления терминов гендерной проблематики в газетах
«The New York Times» и «Коммерсантъ»

№	Английские термины	Кол-во статей	Русские термины	Кол-во статей
1	gender identity	473	-	
2	gender discrimination	407	гендерная дискриминация	41
3	gender equality	390	гендерное равенство	47
4	gender gap	195	гендерный разрыв	28
5	gender bias	155	-	
6	gender-neutral	122	-	
7	gender awareness	100	-	
8	cisgender	24	-	
9	gender bender	3	-	

в газете «Коммерсантъ» 39 статей – 11,9%. Что касается трансгендерной терминологии, то она более актуальна в России, но показатели ниже, чем в американском издании.

В связи с тем, что гендерная проблематика в американском социуме привлекает больше внимания, чем в России, там активнее используются уже устоявшиеся соответствующие термины и появляются новые, номинирующие определенные семантические нюансы. В приведенном выше периоде выхода периодических изданий «The New York Times» и «Коммерсантъ» в них активно использовались и такие термины, представленные в словарях и приведенные в таблице 1 в соответствии с их частотным рейтингом.

Как видно из таблицы, большинство приведенных терминов созданы по модели **gender + noun**. Четыре наиболее частотных термина в английском языке, три из которых представлены и в русском языке, связаны с проблемой гендерного (не)равенства, что несомненно отражает высокую актуальность данной проблематики в американском социуме. Количество и частотность упоминания русских гендерных терминов значительно меньше. В то же время в соответствующих газетных статьях на русском языке

активно используются слова с негативной семантикой: *содомия, псевдоценности, истерия, война, борцуны*, свидетельствующие об отрицательном отношении к теме гендерного равенства и проблем лиц нетрадиционной сексуальной ориентации. Большое внимание к теме защиты прав *трансгендеров* и жертв домогательств в американском массмедиа объясняет наличие богатой соответствующей терминологии.

Таким образом, сравнительный анализ семантики и развития гендерной терминологии выявил существенное преобладание данной группы слов в английском языке, их активное использование и развитие новых коннотаций. В русской лексикографической практике в дефиницию термина *гендер* не включается значение биологического пола в пользу его социо-культурного понимания. К наиболее частотным терминам, выявленным в популярных в США и России газетах «The New York Times» и «Коммерсантъ», относятся: *harassment* 'домогательство', *gender* 'гендер', *transgender* 'трансгендер'. Остальные часто встречающиеся термины, связанные с проблемой гендерного (не)равенства имеют сложную структуру и строятся по модели *gender + noun*, как в английском так и в русском языке.

Библиографический список

1. Dvorsky G. *Postgenderism: Beyond the Gender Binary*. USA, 2008: 18.
2. Кирилина А.В. *Гендер: язык, культура, коммуникация*. Москва: МГЛУ, 2002: 32 – 47.
3. Кирилина А.В., Томская М.В., *Лингвистические гендерные исследования. Отечественные записки*. Available at: <http://www.strana-oz.ru/2005/2/lingvisticheskie-gendernye-issledovaniya>
4. Боргоякова Т.Г., Покоякова К.А. *Гендерный аспект ассоциативного исследования оппозиции «мужчина/женщина» в хакасском и русском языковом сознании. Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015, Выпуск 9: 48.
5. «The New York Times» Available at: <https://www.nytimes.com/>
6. «Коммерсантъ». Available at: <https://www.kommersant.ru/>
7. *Cambridge dictionary US*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/gender>
8. *Большой толковый словарь русского языка. Главный редактор С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 2008.*
9. *Словарь гендерных терминов*. Редактор А.А. Денисовой. Москва: Информация XXI век, 2002.
10. *#top10* Available at: <https://news.rambler.ru/other/38643983-eksperty-nazvali-samye-populyarnye-slova-i-frazy-2017-goda/>
11. *#metoo* Available at: <https://medialeaks.ru/1610qaz-metoo-ili-zapadnyiy-yaneboy usskazat/>

References

1. Dvorsky G. *Postgenderism: Beyond the Gender Binary*. USA, 2008: 18.
2. Kirilina A.V. *Gender: yazyk, kul'tura, kommunikaciya*. Moskva: MGLU, 2002: 32 – 47.
3. Kirilina A.V., Tomskaya M.V., *Lingvisticheskie gendernye issledovaniya. Otechestvennye zapiski*. Available at: <http://www.strana-oz.ru/2005/2/lingvisticheskie-gendernye-issledovaniya>
4. Borgoyakova T.G., Pokoyakova K.A. *Gendernyj aspekt asociativnogo issledovaniya oppozicii «muzhchina/zhenschina» v hakasskom i russskom yazykovom soznanii. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015, Vypusk 9: 48.
5. «The New York Times» Available at: <https://www.nytimes.com/>
6. «Komersant'». Available at: <https://www.kommersant.ru/>
7. *Cambridge dictionary US*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/gender>
8. *Bo'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Glavnyj redaktor S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: Norint, 2008.
9. *Slovar' gendernyh terminov*. Redaktor A.A. Denisovoj. Moskva: Informaciya XXI vek, 2002.
10. *#top10* Available at: <https://news.rambler.ru/other/38643983-eksperty-nazvali-samye-populyarnye-slova-i-frazy-2017-goda/>
11. *#metoo* Available at: <https://medialeaks.ru/1610qaz-metoo-ili-zapadnyiy-yaneboy usskazat/>

Статья поступила в редакцию 06.04.18

УДК 81

Eskina E.V., MA student, Dagestan State of University, Dagestan TV (GTRK "Dagestan") (Makhachkala, Russia),

E-mail: elena_eskina@mail.ru

Nurbagandova L.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State of University (Makhachkala, Russia),

E-mail: mila7903@yandex.ru

NEWS ON REGION TV: COMPARATIVE ANALYSIS (ON THE EXAMPLE OF "NEWS 24" ON THE CHANNEL OF NNT AND "VESTI DAGESTAN" ON THE CHANNEL "RUSSIA 1"). The article gives a comparative analysis of news releases of regional TV channels. The authors pay special attention to the place of the news release in the structure of the television program of regional television, taking two most rating television channels of the Republic of Dagestan as an object of the research. The topic is very relevant, because currently paid much attention to regional TV, as the population of the region now gives a greater preference to local news. This study provides a fairly detailed comparative analysis of the layout of the news issues of "News 24" (channel NNT) and "Vesti Dagestan" ("Russia 1"). On specific examples, the work analyzes the main models for building news releases. The material studied allows us to conclude that the delivery of news on the state and private channels is significantly different from each other. This enhances the audience's ability to receive information, and has a positive effect on the professional growth of competing television companies.

Key words: layout, broadcasting grid, news, agenda, framing, audience, rating.

Е.В. Ескина, магистрант Дагестанского государственного университета, ГТРК «Дагестан», г. Махачкала,

E-mail: elena_eskina@mail.ru

Л.А. Нурбагандова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,

E-mail: mila7903@yandex.ru

НОВОСТИ НА РЕГИОНАЛЬНОМ ТВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ (НА ПРИМЕРЕ «НОВОСТИ 24» НА КАНАЛЕ ННТ И «ВЕСТИ ДАГЕСТАН» НА КАНАЛЕ «РОССИЯ 1»)

В статье даётся сравнительный анализ новостных выпусков региональных телеканалов. Автор особое внимание уделяет месту новостного выпуска в структуре телевизионной программы регионального телевидения, взяв в качестве объекта исследования два наиболее рейтинговых телеканала республики Дагестан. Тема весьма актуальна, ведь в настоящее время уделяется достаточно большое внимание региональному ТВ, так как население региона сейчас отдаёт большее предпочтение местным новостям. В данном исследовании дается достаточно подробный сравнительный анализ верстки новостных выпусков «Новости 24» (канал ННТ) и «Вести Дагестан» («Россия 1»). На конкретных примерах в работе анализируются основные модели построения выпусков новостей. Изученный материал позволяет сделать вывод, что подача новостей на государственном и частном каналах существенно отличаются друг от друга. Это расширяет возможности аудитории в получении информации, и благоприятно влияет на профессиональный рост конкурирующих телевизионных компаний.

Ключевые слова: верстка, сетка вещания, новости, повестка дня, фрейминг, аудитория, рейтинг.

Информационную новостную программу принято считать локомотивом всего телевизионного производства канала, так как именно новости являются опорной точкой вещательного дня любой телекомпании. Новостная программа собирает основную аудиторию, задает тон вещания и определяет имидж компании. На содержание информационной программы влияет множество факторов. Это и учредитель канала, и местная власть, и потенциал сотрудников компании, и технические возможности, и наличие конкурентов на телевизионном рынке, и многое другое.

Один из стимулов подачи качественной информационной программы это наличие конкуренции. Её региональным СМИ составляют не только местные телекомпании, но и федеральные. Как правило, борьба за зрителя с компаниями регионального уровня становится более острой, чем с Первым каналом, Россия-1, НТВ. Это связано со спросом аудитории, которая желает знать о происходящем в селе, в городе, в регионе. Именно поэтому в качестве предмета исследования мы выбрали две дагестанские новостные программы – «Новости 24» на частном канале ННТ и «Вести Дагестан» на государственном канале «Россия 1». На примере их выпусков постараемся провести сравнительный анализ верстки программы, наполнения эфира, качества материалов и способов подачи информации. Данное исследование позволит понять особенность производства новостей на государственном и частном телеканалах в республике.

В целом «повестки дня» информационных программ «Новости 24» на ННТ и «Вести Дагестан» на «Россия 1» тождественны. Тем не менее, большинство новостей подаются в разных контекстах, часто используется фрейминг. Не стоит путать это понятие с «искажением». В переводе с английского frame переводится как «рамка, обрамление» [1] Таким образом, одна новость двумя телевизионными каналами подаётся по-разному, акценты расставляются иначе, проблема рассматривается под различными углами.

К примеру, «Новости 24» на канале ННТ склонны позиционировать себя как «народное ТВ». Именно поэтому журналисты, несмотря на свою молодость и небольшой профессиональный

опыт, стремятся к сенсационным, «разгромным» сюжетам, проводят журналистские расследования. Результат не заставляет себя долго ждать. Количество подписчиков в социальных сетях у канала в разы больше, чем у конкурирующих телеканалов республики.

В качестве примера рассмотрим проблему в Левашинском районе, где жители двух соседних сел Цухта и Чуни ведут давний спор за родник – единственный источник воды для жизни и развития сельского хозяйства. Данный спор, переросший сегодня уже в серьезный конфликт, где в ход пошли не только слова, но и кулаки и, даже, травматическое оружие, каналом ННТ освещен достаточно эмоционально, с акцентом на его историю. В сюжете используются видео со стрельбой, взятое из социальных сетей, дается «говорящая» картинка с участием людей, которые недовольны решением местных mediators. [2]

Эта же тема уже совсем иначе подается государственным каналом ГТРК «Дагестан». Журналисты «Вестей» рассказывают о проблеме уже в развитии, о том, что началось строительство дамбы, которая поможет решить проблему враждующих сел. Автор материала избегает оценочных выражений. Следуя информационной политике канала, журналист намеренно не использует в репортаже слов, способных накалить атмосферу, разжечь спор, намекнуть на запущенность проблемы. Он обходит стороной все острые углы конфликта, не ищет виноватых, показывает лишь то, что решение найдено и делается все для урегулирования конфликта. Сюжет строится не на героях, а на действиях со стороны властей и общей обрисовке ситуации [3].

Подобная разносторонняя подача одной проблемы – следствие того, кто учредитель канала и какой информационной политики придерживается СМИ. В первом случае, это частное лицо (ННТ), во втором – государство (ГТРК «Дагестан» – филиал ВГТРК). Этот же фактор влияет не только на фрейминг, но и на наполнение новостного выпуска, соответственно, на верстку. Верстка это «сборка воедино всей программы с учетом факторов актуальности устных и видеоматериалов, продолжительности каждого материала и возможного сокращения того или иного ма-

териала, необходимости перебивок (заставок)» [4]. Она, в свою очередь, имеет свои принципы и требует «соблюдения профиля канала, программы, актуальности и оперативности, как приоритетных подходов, композиционной стройности, учета предыдущих и последующих материалов» [5]. При этом можно использовать несколько подходов.

Например, когда принцип контраста построен на совмещении жесткой и мягкой новости. Этот метод довольно популярен на федеральных каналах. В течение всего выпуска зрители видят и слышат немалый объем негативной информации, а завершается он положительной нотой – добрый сюжет, который у журналистов принято называть «бантиком». Данная особенность напрямую связана с восприятием информации зрителем – запоминается первый сюжет и последний.

Еще один, часто используемый принцип в формировании верстки информационной программы, это дополнение. В этом случае нет резких граней между негативным и позитивным, кричащим и успокаивающим. Несколько сюжетов одной тематики могут легко дополнять друг друга. Этот принцип наиболее удобен в работе региональных журналистов в силу ограничений географических, и, ещё более, временных рамок. Не всегда есть возможность найти интересный бантик для эфира в пределах города, республики, и еще сложнее найти ему место в эфире, хронометраж которого ограничен 10-20 минутами. Часто, выбирая, чем пожертвовать – социальной проблемой, событийной новостью или легкой зарисовкой о человеке, явлении, выбор падает на последнее.

Если рассмотреть верстку программы «Новости 24» на канале ННТ, то можно говорить об их предпочтении завершать выпуск кратким дополнением новостей в виде обзора, за которым следуют экономические новости, в частности, курс валют. Общий хронометраж выпуска составляет от 10 до 15 минут, чаще ограничивается временем до 10 минут. Периодичность вещания за день – 8 раз. Из них 3 оригинальных новостных выпуска, 5 повторов.

Построение верстки программы «Вести Дагестан» на канале «Россия 1» (ГТРК «Дагестан») строго регламентируется временем. Сквозное вещание на федеральном канале ограничивается 15 минутами. Таких выпусков коллектив журналистов готовит 4 за день. Вещание идет в прямом эфире. Этот фактор накладывает некоторые особенности и не исключает изменения верстки уже в самом эфире. Однако, основные ее позиции прописываются и готовятся заранее. «Вести Дагестан» не имеет постоянных рубрик, кроме информационного блока синоптиков. В составлении верстки можно наблюдать и контраст, и дополнение. Используя все традиционные компоненты, которые лежат в основе верстки (шапка, шпигель, подводка ведущего, войс (текст ведущего, перекрытый картинкой), репортаж, хрип (запись телефонного разговора на фоне фотографии), отбивка, рекламный блок, прогноз погоды и др.), информационная программа также имеет возможность выходить на прямую связь с журналистом, находящемся на месте событий. Такое включение называется лайф-ту-тейп. Понятие подразумевает участие журналиста в окружающих его событиях. [6] Такой метод журналистского творчества на региональном телевизионном сегменте представлен только в программе «Вести Дагестан», так как она вещает в прямом эфире.

Использование анонса внутри новостного выпуска перед рекламным блоком или блоком синоптиков позволяет дополнительно удерживать внимание зрителя. Этот прием также активно используется при составлении верстки программы.

Если говорить о классификациях верстки, то «Новости 24» на канале ННТ больше придерживаются блочно-рубрикационной. Выпуск начинается все чаще с общероссийской новости, дублирующей федеральное вещание или социальные сети. Продолжает эфир региональный блок, а завершает его постоянная рубрика «Обзор коротких новостей» и курс валют. Такая верстка

представляется достаточно эффективной для восприятия. Зритель заранее знает, чего ждать от выпуска.

«Вести Дагестан» на канале «Россия 1» предлагает свой вариант новостной картины дня, больше похожий на стихийный. В данной программе нет четкого регламента. События градируются по степени важности. Таким образом, начинается выпуск с политической информации, чаще правительственного характера (заседания, совещания, деловые встречи на высоком уровне и др.), либо с информации о чрезвычайном происшествии. Далее идут сюжеты на социальную тематику, о событиях культуры, спорта. Завершается выпуск блоком синоптиков и рекламой.

Важным инструментом верстки программы является темпоритм. Здесь особое внимание стоит уделять скорости произнесения текстов и количеству прошедших в эфир сюжетов, а также их хронометражу. За одинаковое время информационные выпуски разных каналов выдают в эфир разный объем информации. Это напрямую зависит от выбранной концепции и стиля передачи. Например, на государственном канале упор делается на полную и подробную версию официальных сообщений. Именно поэтому, хронометраж некоторых «паркетных» сюжетов может достигать 5 минут, а синхрон первых лиц республики длиться более минуты. Тогда как на канале ННТ, сообщения с площади часто ограничиваются небольшим сюжетом до 3 минут или видеосообщением с комментарием. Это делает «Новости 24» более информативными, разнообразными и динамичными, позволяя встроить в эфир больше тем и материалов. Однако, по количественному показателю тем и информационных поводов в эфире, существенной разницы между двумя исследуемыми каналами не наблюдается, так как продолжительность новостного выпуска на «Россия 1» на 5-6 минут больше, чем на ННТ.

Не менее важным фактором для качественного восприятия информации с экранов ТВ является личность ведущего – его манера и умение вести себя в прямом эфире, интонация, тембр голоса, темп начитки текста, скорость чтения подводок и др. В этом аспекте «Вести Дагестан» имеют существенные преимущества перед коллегами. В программе работают люди с профессиональным образованием и большим опытом работы. Ежедневное ведение прямых эфиров тоже накладывает свой отпечаток – ведущие четко ориентируются в эфирном времени, имеют грамотную речь и правильную дикцию, умело сокращают тексты, сохраняя смысл и важность сообщений. Здесь канал ННТ, работающий всего пятый год на медиарынке, пока уступает в этих позициях.

Итоговый новостной выпуск на «Россия 1» и ННТ выходит по воскресеньям. «Вести Дагестан» с недавнего времени стал вещать в утренние часы. Смещение выпуска в сетке вещания канала с 10:20 на 8.45 существенно отразилось на зрительских рейтингах. Согласно исследованиям многих специалистов медиарынка, зритель не готов воспринимать большое количество общественно-политической информации в ранние часы выходного дня. Так, 40 минут программы оказались мало востребованными даже у постоянных зрителей программы «Вести Дагестан».

В конкурентной борьбе за аудиторию итоговый выпуск программы «Новости 24» выигрывает. Выпуск выходит в эфир в 19.00. Ведущий вместе с журналистами представляет информационную картину недели в течение 30 минут. Корреспонденты не только рассказывают, напоминают о том, что происходило в республике за неделю, но и анализируют наиболее важные события.

Таким образом, рассмотрев структуру и тематическое наполнение новостных выпусков двух каналов, вещающих на одной территории – республике Дагестан, мы наблюдаем возможность разной подачи информации об одном событии. Новостные программы «Вести Дагестан» и «Новости 24» ежедневно представляют картину событий в нескольких ракурсах. Это дает зрителю больше возможностей познать действительность. Отличия в работе положительно влияют и на сами каналы. СМИ могут отслеживать рейтинги, понимая, что и когда хочет видеть на экранах зритель, менять формат и формы подачи информации.

Библиографический список

1. Одинцова И.В. Фрейм, фрейминг, рефрейминг в ливидидактике. *Мир русского слова*. 2012; Вып. 1.
2. «Новости 24» за 23.03.2018 г. Available at: <https://youtu.be/pRO1vhBNpW>
3. «Вести Дагестан» за 26.03.2018 г. Available at: <https://youtu.be/ZjWleN1AG-4>
4. Князев А. *Основы тележурналистики и телерепортажа*. Бишкек: КРСУ, 2001.
5. Егоров В. *Терминологический словарь телевидения: основные понятия и комментарии*. Москва: Институт повышения квалификации работников ТВ и РВ ФСТР, 1992.
6. Кислая Л.Н. Метод включенного наблюдения как прототип телевизионного лайф-ту-тейп. *Вестник ЧГУ*. 2015; Вып. 94, 219 – 224.

References

1. Odincova I.V. Frejm, frejming, refrejming v ligvodidaktike. *Mir russkogo slova*. 2012; Vyp. 1.
2. «Novosti 24» za 23.03.2018 g. Available at: <https://youtu.be/pRO1vhBnLPw>
3. «Vesti Dagestan» za 26.03.2018 g. Available at: <https://youtu.be/ZjWleN1AG-4>
4. Knyazev A. *Osnovy telezhurnalistiki i telereportazha*. Bishkek: KRSU, 2001.
5. Egorov V. *Terminologicheskij slovar' televideniya: osnovnye ponyatiya i kommentarii*. Moskva: Institut povysheniya kvalifikacii rabotnikov TV i RV FSTR, 1992.
6. Kislaya L.N. Metod vkluchennogo nablyudeniya kak prototip televizionnogo lajft-tu-tejp. *Vestnik ChGU*. 2015; Vyp. 94, 219 – 224.

Статья поступила в редакцию 06.04.18

УДК 811.133.1

Karbainova M.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia),

E-mail: m_karbainova@mail.ru

Koreneva M.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia),

E-mail: marina_cor@mail.ru

ON THE PROBLEM OF THE VALUE OF PROCESSUALITY OF A ZERO ARTICLE IN THE MODERN FRENCH LANGUAGE.

The article is dedicated to a study of a zero article in modern French. A theoretical review of the work of French linguists indicates the frequency and various functions of the zero article. We shall establish that the constructions with the zero article have semantic and syntactic properties associated with the meaning of specific activity. The work presents an analysis of the research material and reveals that the value of processuality inherent in the verb is also inherent in the noun with a zero article, which brings it closer to the imperfect. The name with the zero article refers to a certain interval of time. Derivation of definite and indefinite articles shows the object categorization.

Key words: zero article, processuality, french language.

М.Ю. Карбаинова, канд. филол. наук, доц. Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ,

E-mail: m_karbainova@mail.ru

М.Р. Коренева, канд. пед. наук, доц. Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ,

E-mail: marina_cor@mail.ru

К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ ПРОЦЕССУАЛЬНОСТИ НУЛЕВОГО АРТИКЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию нулевого артикля в дискурсе современного французского языка. Авторы анализируют работы французских лингвистов, которые свидетельствуют о частотности и широком употреблении нулевого артикля во французском языке. На основании анализа исследовательского материала устанавливается, что значение процессуальности, свойственное глаголу также присуще имени существительному с нулевым артиклем, что сближает его с имперфектом. Имя с нулевым артиклем отсылает к некоторому интервалу времени. Наличие эксплицитных артиклевых форм свидетельствует о категоризации предмета.

Ключевые слова: нулевой артикль, процессуальность, французский язык.

Исследуя использование языка в дискурсе, изучая процессы межличностного воздействия говорящих субъектов, следует особое внимание уделить проблемам актуализации и детерминации имени. В зависимости от цели высказывания возникает необходимость установить смысловые связи между предметами, о которых идет речь, дать предмету ту или иную квалификацию, выделить его признак. В рамках операционной теории высказывания А. Кюльоли и теории операционной репрезентации взаимодействия языковых структур и когнитивных процессов в дискурсе Ж. Виньо, в основе процессов порождения и организации высказывания лежат два основных процесса: локализация-идентификация и дифференциация-детерминация. Операции детерминации состоят в выделении «характеристик», указывающих на свойство или способ бытия или действия и мотивирующих необходимость именно такого называния [1]. А. Кюльоли квалифицирует детерминатив как оператор, представляющий информацию о положении объекта в пространственно-временной коммуникативной ситуации. В этом качестве могут выступать разные классы слов: определенный, неопределенный, нулевой артикли; притяжательные местоимения; указательные местоимения; неопределенные детерминативы (un, une, il y a un, qui, le, se, mon, tout, quiconque и др.) [2].

Одним из основных средств детерминации имени во французском языке выступает артикль. Артикль это не только формальный показатель грамматических значений имени существительного (рода, числа, определенности/неопределенности), но и служебное слово, имеющее большую смысловую и эмоциональную роль. В то же время, слушая французскую речь, читая французские газеты и журналы, можно заметить, что многие существительные употребляются без артиклей в тех случаях, где они должны были быть: *Les premiers français étaient $\emptyset$ cultivateurs!* *$\emptyset$ Opération imminente pour Neymar au Brésil*, *$\emptyset$ objectif Coupe du*

monde. Речь идет о значимом отсутствии артикля или о нулевом артикле. В дальнейшем нулевой артикль мы будем обозначать знаком $\emptyset$.

Итак, в данной статье мы ставим перед собой цель рассмотреть случаи функционирования имени с нулевым артиклем во французском языке. Актуальность исследования заключается в том, что имплицитные средства детерминации имени менее изучены и поэтому представляют наибольший интерес.

Необходимо отметить, что установленные правила не могут объяснить ряд случаев отсутствия артикля. Ж. и Р. Лебидуа так обобщают использование или опущение артикля: «comme dans beaucoup d'autres cas de syntaxe, tout dépend de la pensée; sans doute il y a des règles; mais il y a surtout des usages, et qui sont fonctions des démarches et des exigences de l'esprit» [3, p. 41]. Речь идет о том, что в процессе говорения возникают условия для проявления отступления от нормы в грамматике говорящего. В центре оказывается говорящий субъект, который и совершает эти нарушения, пользуясь своей грамматикой, своими правилами общения. Схожая точка зрения представлена в работах французского ученого П. Шародо. Он полагает также, что кроме языкового значения, у артикля есть речевое значение (valeur d'énonciation) [4]. В этом значении артикль предстает как субстанция, отражающая связь между говорящим и слушающим, а использование нулевого артикля зависит не столько от реального положения дел, сколько от намерения говорящего.

Совершенно иная точка зрения на нулевой артикль представлена в работах французских лингвистов Ж.-Кл. Анскомбра и Д. Фламан-Буатранкур. Они указывают на связь нулевого артикля с морфологической категорией вида [5; 6]. Ж.-Кл. Анскомбр в своей работе «L'article zéro en français: un imparfait du substantif?» приводит видовую аналогию между нулевым артиклем и имперфектом существительного. По его мнению, суще-

ствительное с нулевым артиклем как имперфект представляет некий отрезок времени, в котором разворачивается процесс [5, р. 5]. Ученый пытается доказать свою гипотезу применительно к конструкции глагол + существительное. Однако исследуются не все случаи, содержащие глагол и имя без артикля. Исключаются случаи, традиционно называемые идиомами и давно устоявшиеся в языке, например, *avoir faim*. Эти сочетания считаются непродуктивными. Значение нулевого артикля выводится применительно лишь к тем глагольным выражениям, где оба компонента сохраняют синтаксическую самостоятельность (*donner ordre*, *prendre connaissance* и др.). Глагольные сочетания, в которых существительное представляет собой обозначение действия и естественный конец этого действия Ж.-Кл. Анскомбр называет *nom ciclique résultatif*. Например, *donner ordre*, *chercher refuge*, *recevoir confirmation*, *décision* и т.д.

Д. Фламан-Буатранкур также рассматривает нулевой артикль в свете его способности передавать аспектуальное значение. Она анализирует конструкции типа: *Pierre était fumeur, mais il n'est plus/Pierre est un fumeur: il laisse trainer ses mégots partout, il sent la cigarette* [6, р. 7]. Первая конструкция близка к процессу, речь идет о действии, которое можно остановить. Во второй конструкции с неопределенным артиклем описывается свойство человека – заядлый курильщик.

Вслед за французскими учеными мы ставим перед собой задачу доказать, что по отношению к существительному нулевой артикль может являться показателем степени протекания процесса, обозначаемого существительным. В ходе исследования за основу была взята оппозиция процессуальность (незавершенность действия)/завершенность (*processivité/exhaustivité*). Завершенность действия в качестве характеристики имени с артиклем обозначает результативное состояние, а незавершенность обозначает процесс в развитии. Обратимся к конкретным примерам.

Итак, за конструкцией имя и нулевой артикль стоит некий процесс, разворачивающийся во времени: *Qu'est-ce que fait Jean comme métier? Jean est enseignant*. В данном примере вопрос касается процесса, что подтверждается использованием глагола *faire* (делать). При ответе используется конструкция с нулевым артиклем. Во фразе: *Jean est un enseignant célèbre*, появление артикля свидетельствует о категоризации. Существуют известные врачи, малоизвестные, талантливые и т.д. Можно привести ряд других примеров: *Cette école, Pierre en est directeur/Pierre en est le directeur. Pierre est enfin médecin/Pierre est enfin un médecin*.

В примере: *Vous êtes en tournée à partir du 3 mars, êtes-vous heureuse de remonter sur scène?* [7], имя существительное с нулевым артиклем *sur scène* (на сцене) берется в значении как способ действия – выразить свои эмоции перед зрителями, публично. Появление артикля (*sur la scène*): *A 32 ans, Shy'm s'est imposée sur la scène musicale française au fil des années* [7], свидетельствует о наличии конкретного референта – специальной площадки, где происходит действие. Наличие прилагательного *musicale* здесь вполне обоснованно (музыкальная сцена).

Нулевой артикль со значением процессуальности часто употребляется с именами существительными, обозначающими места социальной деятельности. В данном случае нулевой артикль указывает скорее не на место, а на действие: *Une Salvadorienne a passé 15 ans de sa vie en prison pour une fausse couche* [7]. В данном примере *en prison* означает отбывать наказание за

преступление. В другом примере: *Morgan Geyser a été condamnée à passer 40 ans en hôpital psychiatrique* [7], конструкция *en hôpital* передает значение процесса – проходить лечение в больнице. Как только появляется необходимость в обозначении конкретного места, появляется эксплицитный артикль: *Un couple a déposé plainte à la suite de l'incinération par erreur de leur bébé décédé à l'âge de huit mois à l'hôpital de la Timone à Marseille* [7]. Речь идет о больнице Тимон в Марселе.

Как показывает исследовательский материал значение процессуальности нулевого артикля особенно отчетливо проявляется с географическими названиями, в частности, с названиями стран. Известно, что географические наименования, заканчивающиеся на *-e*, обычно являются во французском языке словами женского рода. Перед словами женского рода артикль опускается и употребляется предлог *en* (в) или *de* (из). *Je vais en France/Je viens de France*. С другой стороны, артиклевые формы с географическими названиями могут чередоваться с нулевым артиклем: *La carte de la France/La carte de France des routes tranquilles*. Выражение *routes tranquilles* (тихие дороги) отсылает к процессу – *rouler tranquillement* (тихо и спокойно ехать).

В примере: *Frédéric Passy a été le premier Prix Nobel de la France*, конструкция с определенным артиклем подчеркивает тот факт, то Фредерик Пасси был первым лауреатом Нобелевской премии мира во Франции в хронологическом порядке, до него лауреатов не было. В похожем примере: *Poincaré a été le premier savant de France*, конструкция с нулевым артиклем отсылает к процессу – Анри Пуанкаре был величайшим ученым Франции широкого профиля, который внес большой вклад во многие разделы математики, физики и механики.

В статьях и репортажах современной французской прессы нулевой артикль часто встречается в ситуации описания, например: *Sa faiblesse est aussi sa force: Østar de télé plutôt que Ø femme politique. Ce ne sera pas difficile de la déconsidérer: la fille de M. le maire de Saint-Petersbourg a longtemps semblé plus intéressée par le côté scintillant des nuits moscovites que par la dure condition de ses concitoyens* [7]. В примере речь идет о Ксении Собчак, демонстрирующей образ современной молодой женщины, которая хочет пойти в политику, но предстает скорее в образе телезвезды, чем женщины-политика. Имена существительные с нулевым артиклем *Østar de télé* (телезвезда), *Ø femme politique* (женщина-политик) также отсылают в данном контексте к процессу, к роду занятий главной героини, здесь речь не идет о категоризации предмета.

Итак, в ходе исследования выяснилось, что во французском языке имеется тенденция к расширению употребления нулевого артикля. На основе признака процессуальность (незавершенность действия)/завершенность мы можем сделать вывод, что имя с нулевым артиклем отсылает к некоторому интервалу времени. Появление артикля говорит о стабильности, о постоянном качестве. Отсюда вытекает сходство между имперфектом и нулевым артиклем: предложение с имперфектом заключает в себе некоторое временное пространство и имя с нулевым артиклем представляет также некоторый отрезок времени, в котором разворачивается процесс, выражаемый существительным. Проведенные результаты исследования не являются вместе с тем окончательными и дают пищу для новых вопросов и их решения.

Библиографический список

1. Рыжова Л.П. *Французская прагматика*. Москва: КомКнига, 2007.
2. Culioli A. Les articles comme traces d'opérations. *Grammaires et didactique des langues*. Didier, 1991: 45 – 48.
3. Le Bidois G. et R. *Syntaxe du français moderne*. Paris: Ed. Picard, 1971. Т. 1.
4. Charaudeau P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
5. Anscombe J.-Cl. L'article zéro en français: un imparfait du substantif? *Langue française*, 1986. № 72: 4 – 39.
6. Flament-Boistrancourt D. Vol au dessus d'un buisson touffu: les constructions sans article du français. *Le groupe nominal et la construction de la référence: approches linguistiques et didactiques*. Namur, 2007; 63 – 81.
7. Available at: <http://www.parismatch.com/Actu/Societe>

References

1. Ryzhova L.P. *Francuzskaya pragmatika*. Moskva: KomKniga, 2007.
2. Sulioli A. Les articles comme traces d'opérations. *Grammaires et didactique des langues*. Didier, 1991: 45 – 48.
3. Le Bidois G. et R. *Syntaxe du français moderne*. Paris: Ed. Picard, 1971. Т. 1.
4. Charaudeau P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
5. Anscombe J.-Cl. L'article zéro en français: un imparfait du substantif? *Langue française*, 1986. № 72: 4 – 39.
6. Flament-Boistrancourt D. Vol au dessus d'un buisson touffu: les constructions sans article du français. *Le groupe nominal et la construction de la référence: approches linguistiques et didactiques*. Namur, 2007; 63 – 81.
7. Available at: <http://www.parismatch.com/Actu/Societe>

Статья поступила в редакцию 14.03.18

УДК 821.161.1

Kardashov R.A., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru
Mamaeva M.Z., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
 E-mail: uzlipat066@mail.ru

CONVERGENCE PROCESS IN THE REPUBLICAN SOCIO-POLITICAL NEWSPAPER "ILCHI". This article examines processes of convergence and integration of the media in the national language using the example of the republican public-political newspaper "Ilchi". Convergence is the process, which in the coming decade could completely change not only the system, but media and related industries. The authors conclude that active convergence media used by "Ilchi" contributes to the fact that it becomes a mass medium that combines symptoms of newspaper, radio and television; the message becomes digital and multimedia, one may be submitted to information in various forms; the recipient can choose the form of presentation, as well as generate new content pages by adding comments; interactivity facilitates feedback. Convergence helps traditional media to a new level of communication with the audience and face of the global competition.

Key words: convergence, integration, national press, "Ilchi" newspaper.

Р.А. Кардашов, магистрант отделения журналистики Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

М.З. Мамаева, канд. ист. наук, доц. каф. печатных СМИ Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ПРОЦЕССЫ КОНВЕРГЕНЦИИ В РЕСПУБЛИКАНСКОЙ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ГАЗЕТЕ «ИЛЧИ»

В данной статье рассматриваются процессы конвергенции и интеграции СМИ на национальном (лакском) языке на примере республиканской общественно-политической газеты «Илчи». Конвергенция является тем процессом, который в ближайшие десятилетия может полностью изменить не только систему средств массовой информации, но и связанные с ними индустрии. Авторы делают вывод о том, активная конвергенция медиатехнологий, используемых газетой «Илчи», способствует тому, что она становится средством массовой информации, сочетающим в себе признаки газеты, радио и телевидения; сообщение становится цифровым и мультимедийным, одна информация может подаваться в различных формах; получатель может сам выбирать форму подачи материала, а также генерировать новое содержание страницы посредством добавления комментариев; интерактивность способствует налаживанию обратной связи. Конвергенция помогает традиционным СМИ перейти на новый уровень связи с аудиторией и сохранить себя в условиях глобальной конкуренции.

Ключевые слова: Конвергенция, интеграция, национальная пресса, газета «Илчи».

Процессы конвергенции и интеграции СМИ, развивающиеся под воздействием цифровых технологий, не обошли стороной и прессу Дагестана. Из большого разнообразия типов периодической печати Республики Дагестан, рассмотрим газеты, издающиеся на национальных языках [1, с. 10]. Процесс конвергенции или внедрения цифровых технологий в создании контента и его распространении находится в национальных изданиях на разных этапах развития. Все они имеют свои сайты и аккаунты в социальных сетях. В настоящее время в газете «Илчи» активно идет процесс конвергенции. Мономедийная среда печатного издания заменяется средой цифровой. В Интернет сети создан сайт газеты ilchi.info, который на начальном этапе дублировал печатную версию газеты. Сейчас количество контента, размещаемого на сайт, на 22 % больше, чем в печатной версии газеты. Созданы также аккаунты в популярный социальных сетях Фейсбук (<https://www.facebook.com/ilchi.info>), Одноклассники (<https://www.ok.ru/ilchi.info>), Вконтакте (https://vk.com/ilchi_info), Инстаграм (https://www.instagram.com/ilchi_info), Ютуб (канал ilchi2011).

Что же удалось изменить с помощью использования новых цифровых технологий? Изменились типологические характеристики издания [2, с. 82]. Например, в Интернет версиях появилась возможность размещения большого количества учебного и справочного материала для изучения родного языка. Это очень важно, так как одной из сдерживающих причин развития национальной прессы, является уменьшение среды использования родного языка. Материалы, размещаемые на сайте газеты, стали сопровождаться аудиофайлами со звуковым воспроизведением текста сообщения. Это помогает воспринимать текст людям, знающим родной язык, но не умеющим на нем читать.

Электронная версия газеты находится на стадии регистрации, как издающаяся на двух языках: лакском и русском. Публикации на двух языках позволяют увеличить целевую аудиторию. В то же время билингвизм издания создает и сложности в процессе перехода на цифровое пространство. Это связано с тем, что в лакском алфавите, основанном на кириллице, 55 букв. Так, для обозначения звука используется комбинация букв русского и латинского алфавита. Например, есть звук, для обозначения которого, применяется последовательность четырех букв. [3, с. 7]. Удалось расширить и территорию распространения «Илчи». Если раньше, в основном, газета распространялась на террито-

рии Республики Дагестан и в крупных городах России, то теперь, благодаря Интернету, газету читают во многих регионах страны. Сайт газеты за 2017 год посетили читатели из 48 стран мира.

Благодаря использованию цифровых технологий электронная версия газеты обновляется ежедневно, соответственно увеличилась и оперативность публикации сообщений. В то же время снимаются ограничения по объему и количеству размещаемого материала. Читатель также получил доступ к цифровым архивам газеты «Илчи». Примечательно, что использование фото, аудиофайлов и видеофайлов, гиперссылок позволило интегрировать в электронную версию газеты современные цифровые технологии. Газета организовала и провела прямые эфиры с использованием Интернет сетей, однако ограничением для трансляций оказалась недостаточная скорость передачи информации по каналам связи в полевых условиях.

Одна из сложных задач, стоящих перед изданием, – это осуществление обратной связи с читателем. С использованием цифровых технологий она успешно решается. Одним из способов ее решения являются социальные сети [4]. С одной стороны, они позволяют привлечь внимание к материалам, размещенным на сайте газеты, с другой стороны, – получать ответную реакцию от читателей и организовывать обсуждения и дискуссии. Количество подписчиков на аккаунты газеты «Илчи» в социальных сетях в несколько раз превышает, количество читающих печатную версию газеты. Только в одной сети Инстаграм (https://www.instagram.com/ilchi_info) количество подписчиков составляет 71% от количества подписчиков печатной версии «Илчи».

Еще одним преимуществом использования цифровых технологий является возможность получения различных статистических данных, изучения своей аудитории, ее предпочтений и т. д. Так, сравнивая данные, полученные количественным методом за неделю с 8 по 14 мая 2017 года и спустя полгода с 6 по 12 ноября 2017 года можно определить динамику изменений некоторых параметров. Вот некоторые примеры.

Возраст читателей электронной версии газеты с 8 по 14 мая и соответственно с 6 по 12 ноября: 55 и больше лет – 1,2% и 26,1%; 45-54 года – 62,1% и 32,5%; 25-34 года – 16,5% и 15,9%; 35-44 года – 10,7% и 8,4%; 18-24 года 9,5% и 10,6%. За полгода в процентном отношении возрастная аудитория распределилась более равномерно, увеличилось количество читателей в возраст-

те более 55 лет. Можно предположить, что это говорит об освоении новых цифровых технологий людьми старшего возраста. О проникновении различных гаджетов можно судить и по статистике устройств, с которых происходит вход на сайт газеты «Илчи»: с персональных компьютеров – 50%, с смартфонов 37,8%, планшетов – 10 %, ТВ – 2,2%. Динамика изменений показывает рост использования смартфонов. Динамика изменения читателей электронной версии газеты по половому признаку с 8 по 14 мая 2017 года: мужчин – 52%, женщин 48% и соответственно с 6 по 12 ноября 2017 года: мужчин 61%, женщин 39%. Уменьшение количества женщин, читающих газету, требует корректировки тематической и жанровой политики редакции газеты.

Современные системы отчетности позволяют отследить направление перехода на сайт газеты: переходы из поисковых систем – 38,9%; прямые заходы – 36,1%; переходы из социальных сетей – 18,4%; внутренние переходы – 6,7%. Эти данные помогают определить направления действий по продвижению сайта в сети Интернет. В настоящее время основная работа по продвижению газеты «Илчи» выполняется в социальных сетях. Это дало рост переходов из социальных сетей с 6,4% до 18,4% за полгода. Использование специализированных инструментов веб-аналитики помогает получать наглядные отчеты, видеозаписи действий посетителей, глубину прочтения материала, оценивать эффективность онлайн- и офлайн-рекламы. Так, за неделю с 13 по 19 ноября 2017 года самым читаемым материалом оказалось обращение главного редактора газеты «Илчи» к своей аудитории. Следующим по популярности был доступ к архиву газеты.

Методом контент-анализа также была исследована тематическая направленность печатной версии газеты. Для исследования были выбраны номера газеты за три месяца: январь, февраль и март 2017 года. За исследуемый период было опубликовано 410 материалов. В 12 номерах газеты больше всего было представлено материалов следующих рубрик: политика – 50 (12%); экономика – 46 (11%); образование – 41 (10%); работа правоохранительного и силового блока – 39 (10%). Меньше все-

го уделялось внимание рубрикам: детское творчество – 10 (2%); сельское хозяйство – 11 (3%); межэтнические отношения – 12 (3%); экология – 14 (3%); история – 13 (3%). Используя методы веб-аналитики и контент-анализа можно определить дальнейшее направление развития издания, его редакционной политики [5].

Например, необходимо уделять больше внимания сельскохозяйственной тематике, поскольку основная масса подписчиков печатной версии газеты проживает в сельской местности. И еще, являясь представителем «этнической журналистики», газета должна шире освещать тему межэтнического взаимодействия, особенностей быта и культур других народов. Конвергенция и интеграция СМИ дает синергетический эффект. Газета «Илчи» сумела в 2017 году поднять тираж печатной версии газеты на 29%, увеличив в то же время количество посетителей сайта газеты и аккаунтов в социальных сетях за один год на 318%. Конвергенция изменяет и требования к журналисту. У современного профессионального журналиста предполагается наличие мультимедийных навыков – умение производить материалы для любого СМИ [5]. Конвергенция является тем процессом, который в ближайшие десятилетия может полностью изменить не только систему средств массовой информации, но и связанные с ними индустрии. Тщательно разработанные типологические параметры обеспечивают выживаемость на рынке СМИ [6; 7].

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать: активная конвергенция медиатехнологий, используемых газетой «Илчи», способствует тому, что она становится средством массовой информации, сочетающим в себе признаки газеты, радио и телевидения; сообщение становится цифровым и мультимедийным, одна информация может подаваться в различных формах; получатель может сам выбирать форму подачи материала, а также генерировать новое содержание страницы посредством добавления комментариев; интерактивность способствует налаживанию обратной связи. Конвергенция помогает традиционным СМИ перейти на новый уровень связи с аудиторией и сохранить себя в условиях глобальной конкуренции.

Библиографический список

1. Камалов А.К. *Национальная пресса Дагестана, как важный фактор сохранения и развития культур и языков народов Республики*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2007
2. Дзялошинский И.М., Дзялошинская М.И. *Концепция современного периодического издания: учебно-методическое пособие*. Москва, 2012.
3. Жирков Л.И. *Лакский язык: Фонетика и морфология*. Москва, 1955.
4. *Система средств массовой информации России: учебное пособие для вузов*. Москва, 2001.
5. Баранова Е.А. Процесс конвергенции СМИ в российских газетных редакциях. *Электронный научный журнал «МедиаСкоп»*. 2013; Вып 3. Available at: <http://www.mediascope.ru/node/1275>
6. Мамаева М.З. *Типология современной Дагестанской печати. Ч.2. Общественно-политическая пресса: Изд. политич. партий, нар движений и частных лиц*. Махачкала, 1998.
7. Гамалей Т.В., Магомедов Г.А. *Проблемы и перспективы развития этножурналистики в Дагестане. Современные проблемы мировой журналистики*. Махачкала, 2011.

References

1. Kamalov A.K. *Nacional'naya pressa Dagestana, kak vazhnyj faktor sohraneniya i razvitiya kul'tur i yazykov narodov Respubliki*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2007
2. Dzyaloshinskij I.M., Dzyaloshinskaya M.I. *Koncepciya sovremennogo periodicheskogo izdaniya: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva, 2012.
3. Zhirkov L.I. *Lakskij yazyk: Fonetika i morfologiya*. Moskva, 1955.
4. *Sistema sredstv massovoj informacii Rossii: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva, 2001.
5. Baranova E.A. Process konvergencii SMI v rossijskix gazetnyh redakciyah. *Elektronnyj nauchnyj zhurnal «Mediascope»*. 2013; Vyp 3. Available at: <http://www.mediascope.ru/node/1275>
6. Mamaeva M.Z. *Tipologiya sovremennoj Dagestanskaj pečati. Ch.2. Obschestvenno-politicheskaya pressa: Izd. politich. partij, nar dvizhenij i chastnyh lic*. Mahachkala, 1998.
7. Gamalej T.V., Magomedov G.A. *Problemy i perspektivy razvitiya etnozhurnalistiki v Dagestane. Sovremennye problemy mirovoj zhurnalistiki*. Mahachkala, 2011.

Статья поступила в редакцию 10.03.18

УДК 81

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

USING SONGS AS A LINGUISTIC GUIDELINE IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS. The article studies a problem of using songs in Russian language lessons as a linguodidactical tool. The research reveals the basics of song creativity as a speech material and as a means of intercultural interaction. The paper considers features of how linguistic, speech and communicative competencies form in the process of using the song in the Russian language lesson. The article studies the specifics of the formation of speech skills in Russian language lessons through song material, reveals the differences between songs from ordinary texts of different directions. The author proves the reasons for the necessity to introduce the song material into the content of the teaching of the Russian language at various stages, as well as the possible results of training students of Russian speech on this material. From the linguistic

and cultural standpoint, the article considers the educational potential of the song material, compared with other forms of expression of the artistic word. The article states the usefulness of learning Russian folk songs.

Key words: *speech skills, song material, intercultural interaction, listening.*

Н.А. Киндря, канд. филол. наук, доц., Департамент языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве РФ Россия, г. Москва, E-mail: nkindrya@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО СРЕДСТВА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Данная статья посвящена проблеме использования песен на уроках русского языка в качестве лингводидактического средства. Статья раскрывает сущность песенного творчества как речевого материала и как средства межкультурного взаимодействия. Рассматриваются особенности формирования языковых, речевых и коммуникативных компетенций в процессе использования песни на уроке русского языка, отмечается специфика формирования речевых навыков на уроках русского языка посредством песенного материала, выявляются отличия песен от обычных текстов разной направленности. В статье обосновываются причины возникновения необходимости вводить песенный материал в контент обучения русскому языку на различных этапах, а также возможные результаты обучения студентов русской речи именно на этом материале; с лингвокультурологической позиции в статье рассматривается образовательный потенциал песенного материала, производится сравнение с другими формами выражения художественного слова, дается обоснование полезности разучивания русских народных песен.

Ключевые слова: *речевые навыки, песенный материал, межкультурное взаимодействие, аудирование.*

Проблема использования песенного материала на уроках русского языка исследуется не только на лингводидактическом, но и на культурологическом уровнях. Песня, наряду с художественной литературой, живописью, театром и кино, способна приобщить студентов к иноязычным формам культуры [1]. Знакомство с иноязычной культурой начинается с языка, который передает основные особенности этой культуры, является ее активным транслятором. Однако язык, в свою очередь, выражается в особых формах народного творчества [2].

Песня – поэзия, облаченная в живую музыку, а сочетание двух столпов культуры – художественного слова и музыки – обладает огромным лингводидактическим потенциалом. Поэтому в методике преподавания русского языка к песенному материалу обращено много внимания [3]. Музыка в обучении играет огромную роль, затрагивая эмотивный компонент активизации учебно-познавательной деятельности, художественное слово прививает любовь к изучению иностранного языка, поскольку воспитывает тягу к иной культуре, к ее особенностям и тайнам. Песня вбирает в себя всю дидактическую мощь как музыки, так и художественного слова, а потому характеризуется более ощутимым лингводидактическим потенциалом.

Большой вклад вносит песня в культурное обогащение учащихся на основе изучения языковых явлений. Песенный материал, воздействуя, прежде всего, на эмоциональную сторону личности, заставляет более внимательно относиться к изучаемому языку, к транслируемой им культуре. Известно, что иностранцы всегда пытались проникнуть в глубины загадочной души русской, причем эта попытка отражена в заинтересованности не только самой культурой, но и русским языком [4]. Песня способна открыть для иностранного учащегося один из таких путей, удовлетворить личностное любопытство и одновременно решить образовательные задачи [5, с. 24]. Русскоязычные песни представлены за рубежом в весьма малых дозах, их практически не слушают. Поэтому песенный материал эффективно вводить в систему обучения РКИ [6, с. 51].

Обучение русскому языку на основе песенного материала сопряжено с отдельными обязательными требованиями к такому обучению. Тексты русских песен должны быть проанализированы на предмет соответствия тем образовательным задачам, которые решаются на данном этапе, причем как с лингвистической, так и с культурологической позиций. Песенное произведение должно отличаться доступностью для восприятия, должно быть легким для усвоения. Регулярное применение песен в качестве лингводидактических средств повышает мотивацию к изучению русского языка, к овладению воистину красивой русской речью. Вместе с тем русское песенное творчество способствует формированию условий для межкультурной коммуникации. Знакомясь с русскими песнями, инофоны обычно проявляют живой интерес к песенному творчеству, желают приобщиться к последнему, участвовать в русских праздниках, хорах. Русская песня становится тем самым образовательным стержнем, лежащим в основе преподавания РКИ на всех этапах [7].

Не только слушание, но и пение должно быть включено в программу обучения русскому языку. В совокупности слушание

и исполнение создают образовательный потенциал, способствуя формированию соответствующих языковых, речевых, межкультурных и коммуникативных компетенций. Слушание – это один из первых этапов восприятия песенного материала. Слушание может быть пассивным (локализованным) и активным. Во втором случае слушание становится по сути своей аудированием. При пассивном слушании учащийся знакомится с ритмикой, языковым оформлением, но не углубляется в суть и языковые явления, а также в содержание и в эмоциональную основу. Пассивное слушание в основном обслуживает кратковременную память и не способствует целостному восприятию речевого материала. При пассивном слушании внимание уделяется в основном музыкальному сопровождению, в слова песни учащийся не вслушивается.

При аудировании необходима соответствующая подготовка к целостному восприятию песни. Поскольку при обучении языку важен текстовый материал, то учащихся следует подготавливать именно к восприятию слов песни. Целесообразно обращать внимание на лексику, грамматические явления, на более продвинутых этапах – на мелодику слов и рифмы. Аудирование служит очень эффективным средством при изучении новой лексики, новых грамматических явлений в языке. В то же время аудирование косвенно помогает усвоению фонетической стороны русской речи. Эмоциональность и выразительность песни формируют дополнительные условия для такого усвоения. Одного слушания русских песен недостаточно для эффективной работы по речевому развитию – необходимо также приобщать инофонов к процессу исполнения [8]. Исполнение (непосредственно пение) выполняет функцию обучения правильному орфоэпическому и интонационному оформлению речи, способствует развитию произносительных навыков. Формирование произносительных навыков связано с формированием соответствующей произносительной культуры, которая проистекает из сочетания двух процессов: артикуляции и интонирования [9]. Поэтому рекомендуется многократное повторение песен в исполнении. При этом следует применять принципы вариации и предлагать учащимся как хоровое, так и сольное исполнение [10].

Как лингводидактическое средство, песня способствует закреплению и усвоению грамматического материала. Происходит закрепление видовременных и падежных структур русской речи, усвоение морфологических и синтаксических норм. Кроме того, песня способствует закреплению лексики русского языка. В песнях всегда появляются новые слова и словосочетания, что пополняет словарь учащихся. Вокальные произведения зачастую содержат собственные имена, географические названия. Все это способствует формированию языкового чувства, актуализации лингвокультурологического материала.

Песни погружают учащихся в культуру русского народа, в его обычаи и традиции. В этом смысле учащиеся развивают межкультурные связи, налаживают межкультурный диалог. Например, песня «Во поле березка стояла» знакомит иностранных учащихся с русской природой, укрепляет во мнении, что природа дорога сердцу русского человека, что русский человек любит каждое деревце на своей Родине; песня «Ой мороз, мороз!» пове-

ствует о русских зимах, рассказывает об их суровости, но вместе с тем эмоционально передают готовность русского человека вести беседу с непогодой и способность русской души усмирять любые, даже природные, стихии. Песни «Катюша», «День Победы» формируют у иностранных учащихся мнение о том, что для русского человека нет важнее места, чем Родина, которую он готов защищать.

Однако с лингводидактической точки зрения песня рассматривается как учебный текст, из которого учащийся черпает не только культурную, но и языковую информацию. Основной задачей продуктивной работы над текстом песни является формирование навыка коммуникативного отображения смыслов, формирование стимула для речевой активности. Учащиеся из-за рубежа больше всего привлекают песни, в которых содержатся диалоги. Диалогическая речь является основной целью обучения русскому языку, умение говорить на коммуникативном и социокультурном пространстве расценивается как высшая степень владения языком. Вместе с тем иностранных учащихся могут привлекать простые песни, несущие нравственную нагрузку. Например, из современного репертуара огромной популярностью у иностранных студентов пользуются песни ансамблей «Земляне», «Самоцветы», песни А. Пугачевой, Ф. Киркорова, В. Леонтьева, Ю. Антонова, В. Меладзе и других. Русский рок сложнее для восприятия иностранными студентами, поэтому в программы следует вводить такие песни, которые были бы доступны для полноценного восприятия.

Песенный репертуар не должен ограничиваться только русской народной песней, хотя особую культурологическую ценность несет именно такая песня. Не следует также вводить в программный материал песни со слишком быстрым темпом. Медленные и спокойные песни в большей мере способствуют решению тех образовательных и методологических задач, которые стоят перед преподавателями РКИ. Использование песен на уроках русского языка – это очень продуктивный образовательный процесс, но вместе с тем он требует тщательного подхода к подготовке и организации. Учащимся следует рекомендовать и самостоятельную работу по аудированию, заключающуюся в целенаправленном прослушивании песен во внеаудиторное время. Отбор содержания песенного материала, методов и приемов его актуализации на уроках русского языка остается важнейшей образовательной задачей, решая которую, преподаватель берет на себя ответственность за продуктивное усвоение учащимися соответствующих языковых знаний, за формирование у них требуемых речевых умений и коммуникативных компетенций.

Процесс обучения может быть эффективным, если правильно подобран песенный материал, если созданы условия для полноценного восприятия последнего всеми учащимися. Но необходимо помнить и про индивидуально-дифференцирующий подход, требующий учета множества факторов, которые оказывают влияние на успешное усвоение языкового материала и приобщение к русской речи.

Библиографический список

1. Орлова Н.Ф. *Использование музыкальной наглядности как условие совершенствования устной речи*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 1991.
2. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному*. Москва, 2011.
3. Труфанова Г.Н. Несколько слов о необходимости и пользе пения на уроке. *Русский язык за рубежом*. 2001; 1: 23 – 25.
4. Стрельчук Е.Н. Песня как одно из средств развития русской речевой культуры иностранных студентов. *Ярославский педагогический вестник*. 2011; 1. Том II: 173 – 175.
5. Ревуцкая С.М., Ружинский А.Л. Речевое развитие на материале русских песен. *Русский язык за рубежом*. 2002; 3: 56 – 60.
6. Зубарева Л.А. *Совершенствование произносительно-слуховой культуры русской речи средствами песен*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Белгород, 1998.
7. Федотова Н.Л. *Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс)*. Санкт-Петербург, 2013.
8. Шукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва, 2010.
9. Труфанова В.Я. *Песенный текст в практическом курсе русского языка как иностранного: учебное пособие для иностранных студентов*. Москва, 2002.
10. Ружинский А.Л. Песня как лингводидактический материал. *Русский язык за рубежом*. 2012; 5: 77 – 81.

References

1. Orlova N.F. *Ispol'zovanie muzykal'noj naglyadnosti kak uslovie sovershenstvovaniya ustnoj rechi*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1991.
2. Kryuchkova L.S., Moschinskaya N.V. *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*. Moskva, 2011.
3. Trufanova G.N. Neskol'ko slov o neobходимosti i pol'ze peniya na uroke. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2001; 1: 23 – 25.
4. Strel'chuk E.N. Pesnya kak odno iz sredstv razvitiya russkoj rechevoj kul'tury inostrannykh studentov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2011; 1. Tom II: 173 – 175.
5. Revuckaya S.M., Ruzhinskij A.L. Rechevoe razvitie na materiale russkikh pesen. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2002; 3: 56 – 60.
6. Zubareva L.A. *Sovershenstvovanie proiznositel'no-sluhovoj kul'tury russkoj rechi sredstvami pesen*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Belgorod, 1998.
7. Fedotova N.L. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo (prakticheskij kurs)*. Sankt-Peterburg, 2013.
8. Shukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva, 2010.
9. Trufanova V.Ya. *Pesennyj tekst v prakticheskom kurse russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebnoe posobie dlya inostrannykh studentov*. Moskva, 2002.
10. Ruzhinskij A.L. Pesnya kak lingvodidakticheskij material. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2012; 5: 77 – 81.

Статья поступила в редакцию 07.03.18

УДК 8; 81:811. 811.111-26

Klochkova M.N., teaching assistant, Department of Foreign Languages and Professional Communication, Institute of Cross-cultural Communications and International Relations, Belgorod National Research University (Belgorod, Russia), E-mail: klochkova@bsu.edu.ru

DEMONSTRATION OF MULTISTATUTORY OF THE ADJECTIVE *JUST* IN MODERN ADJECTIVAL ENGLISH LEXICON.

The article concerns the general functional features of an adjective in modern English, and in particular multistatus lexical item *just*, which carries different meanings in different variants of combinatorics. The author analyzes the combinations used with the adjectival lexeme item *just* and reveals the categories that determine the degree of semantic content of each given statement. The need for a detailed study of multistatutory is due to insufficient knowledge of the categorization features and the functioning of multistatus lexical item *just* in English language which has the feature of eurysemy (polysemy) that defines its broad compatibility in syntagmatic aspect.

Key words: English adjective, multifunctionality, multistatutory, polysemy, a multistatus lexical item, lexical item *just*.

М.Н. Клочкова, ассистент каф. иностранных языков и профессиональной коммуникации, Институт межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета НИУ «БелГУ», г. Белгород, E-mail: klochkova@bsu.edu.ru

ПРОЯВЛЕНИЯ ПОЛИСТАТУТНОСТИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО *JUST* В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ АДЪЕКТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ

В данной статье рассматриваются функциональные особенности имени прилагательного в целом в современном английском языке, и в частности – полистатутной лексемы *just*, которая несёт разные смысловые нагрузки в различных вариантах комбинаторики. Автором проанализированы комбинации с адъективной лексемой *just* и выявлены категории, определяющие степень смысловой нагрузки каждого приведенного высказывания. Необходимость в детальном исследовании полистатутности обусловлена недостаточной изученностью особенностей категоризации и функционирования полистатутной лексемы *just* в английском языке, обладающей свойством широкозначности, что определяет ее широкую сочетаемость в синтагматическом плане.

Ключевые слова: английское прилагательное, полифункциональность, полистатутность, многозначность, полистатутная лексема, лексема *just*.

Язык – это живой организм, способный развиваться и изменяться с течением времени, он подвижный, легко поддающийся влиянию внешней среды и допускающий новые изменения. Ежегодно возникают новые языковые единицы, словоформы, которые впоследствии «кочуют» из одной языковой среды в другую, тем самым образуя заимствования в языках.

На протяжении многих тысячелетий менялись и совершенствовались классификации частей речи, как знаменательных, так и служебных, важную роль стали играть морфологические характеристики слова.

В лингвистике используются три основных критерия для разграничения знаменательных частей речи: семантический, морфологический и синтаксический. Имя прилагательное существовало во всех индоевропейских языках и признавалось значимой единицей языка.

В английском и русском языках между частями речи наблюдаются разные формы согласования. Морфологические показатели имени прилагательного выражены нечетко в английском языке, и рассматривать его необходимо лишь по синтаксическим и семантическим характеристикам. В английском языке прилагательное отличается, прежде всего, по своим семантическим и синтаксическим характеристикам. Понятие качества считается основным семантическим признаком прилагательного. Качественный признак преобладает в значении прилагательного, которое легко развивает качество семьи. Имя прилагательное обозначает признак предмета, а поэтому должно быть определением при существительном: признак всегда существует при предмете, предполагает какой-то предмет – носитель данного признака.

По семантике прилагательные крайне неоднородны, их классификации разнообразны и опираются как на значения самих прилагательных, так и на свойства денотатов, к которым относятся признаки, а также на возможности интенсификации, сочетаемости с разными видами наречий и т. п. [1].

Как известно, существительное и прилагательное тесно связаны друг с другом даже по происхождению. Прилагательные могут брать на себя функцию подлежащего или дополнения, что свойственно существительному. Если сравнивать прилагательные и наречия, то их функции очень похожи, так как и прилагательное, и наречие обозначают признаки предметов. Поэтому нередко прилагательное может брать на себя функцию наречия, так же как и наречие – функцию прилагательного.

Говоря о функциях имени прилагательного, следует упомянуть и о полистатутности, полифункциональности (неоднозначности) некоторых прилагательных. На сегодняшний момент это явление рассмотрено недостаточно тщательно, и, на наш взгляд, требует большего внимания.

Полифункциональность – это сложное языковое явление, которое может проявляться на различных языковых уровнях, одновременно взаимодействуя с разными элементами языка. Полифункциональность в грамматическом и семантическом аспектах возникает из-за того, что семантическая структура слова или какого-либо другого языкового элемента порой бывает довольно сложной. Поэтому порой при переводе текстов у переводчиков могут возникнуть сложности с передачей смысла некоторых языковых единиц. В таких случаях следует всегда учитывать полифункциональность английских лексических единиц и обращать на нее особое внимание. Одним из главных составляющих полифункциональности является неоднозначность. Неоднозначность (многозначность) – это явление, когда языковой знак обладает двумя или более значениями. Неоднозначность может проявиться, если у разных языковых понятий имеются похожие или идентичные названия.

В современной лингвистике существует множество примеров возникновения феномена многозначности в рамках различных языковых систем и каждого языка в отдельности. В английском языке многозначность очень распространена. С этим явлением можно столкнуться буквально везде. При переводе текстов с английского языка на русский зачастую довольно сложно подобрать подходящий эквивалент. По праву многозначность слов можно назвать одной из самых распространенных причин переводческих ошибок и неверных трактовок. К примеру, прилагательные *just*, *right* являются полисемными, полифункциональными и полистатутными. Это значит, что их понятийная основа шире, чем у моностатутных, и в разных контекстах они могут актуализировать разное значение и менять свой функциональный статус.

В нашем исследовании мы постарались уделить особое внимание полистатутным лексемам и исследовать их более детально, так как они относятся к лексемам с несколькими функционально-категориальными статусами, т. е. являются словами с функциональным и категориальным варьированием. При такой функциональной модификации слова совпадают по форме, но выявляют различные статусы. Такая функциональная модификация характерна как для знаменательных частей речи (например, *head*, *to head*, *headway*), так и для служебных (например, *come in*, *income*). Это возникает из-за специфики английского языка, так как в нём преобладает аналитический способ словоизменения и словообразования. При этом от позиции слова в предложении часто зависит его частеречный статус.

Полистатутность – это способность слова к варьированию, при котором, в зависимости от семантики и структуры окружения, изменяются признаки статуса слов, но их семантическое значение остается прежним, что особенно типично для служебных слов. Данные лексемы характеризуются большой семантической вариативностью, высокой разноплановой функциональной нагрузкой и контекстной обусловленностью [1].

Многие лексемы имеют больше чем один статус. Например, лексема *back* может означать «спина», «назад», «сзади». Но каждое значение может возникнуть только в сочетании с определенными лексическими единицами и в разном контекстуальном окружении.

Интерес к исследованию подобного рода лексем вызван необходимостью общетеоретического осмысления их поликатегориального характера, выявления и описания механизма, детерминирующего изменение категориального и функционального статусов. Однако в настоящее время в большинстве случаев изучаются отдельные функционально-семантические особенности полистатутных лексем определенной части речи без учета остальных категориальных статусов [2; 3].

Таким образом, необходимость в детальном исследовании полистатутности обусловлена недостаточной изученностью особенностей категоризации и функционирования полистатутной лексемы *just* в английском языке, обладающей свойством широкозначности, что определяет ее широкую сочетаемость в синтагматическом плане, конкретизацию и дифференциацию понятийного содержания и необходимость комплексного лингвистического описания данной лексемы.

Рассмотрим более детально английскую лексему «*just*», которая обладает целым рядом значений. В предложении она может выступать и как наречие, и как прилагательное. В различных комбинаторных вариантах наблюдаются разные типовые структуры словосочетаний. Это зависит от функции *just*, выполняемой в предложении.

В первую очередь отметим, что в качестве прилагательного лексема *just* передает значение *честный, верный, справедли-*

вый, беспристрастный. Как правило, в подобных комбинациях можно наблюдать адъективный структурный тип *just + имя существительное*, например:

• People want to live in a just and democratic society. – Люди хотят жить в справедливом и демократичном обществе.

Наречие может приобретать временное значение и употребляться с глаголами для описания разнообразных действий, например, только что произошедших. В данном случае используется адъективный структурный тип *just + глагол*:

• My mother has **just** cooked breakfast for us. – Моя мама только что приготовила для нас завтрак.

• That man has **just** knocked his door. – Тот мужчина только что постучал в его дверь.

• We'd **just** left home when she called us. – Как только мы вышли из дома, она нас позвала.

• Parents came back **just as** (= at the same moment as) the phone was ringing. – Родители вернулись как раз в то время, когда звонил телефон.

«Just» может также использоваться для описания действий, которые должны произойти в ближайшем будущем или происходят в данный момент. Just может сочетаться с разными частями речи, а адъективные структурные типы – *just + герундий*, *just + предлог + глагол*, *just + глагол*, например:

• "Where is my book?" – "Tom is **just** going to bring it". – «Где моя книга?» – «Том как раз собирается ее принести».

• I am **just** about to perform my poem. – Я как раз собираюсь представить своё стихотворение. = Сейчас я представляю своё стихотворение.

• I'll **just** come in for a minute. – Я зайду на минутку.

• The waiter will come in **just a minute/moment/second** (= very soon). – Официант придет буквально через минуту.

Если в тексте мы встречаем выражение «just now», то необходимо обратить внимание на время, в котором употреблены характеризующие им глаголы, так как оно может иметь значения «теперь», «в настоящее время», «сейчас», «только что», «в данный момент» и т.п., например:

• You should wait a little bit, he is busy **just now**. – Вам нужно немного подождать, в настоящий момент он занят.

• He has to give a call **just now**. – Ему нужно позвонить прямо сейчас.

• Who was that girl at the entrance **just now**? – Кто та девушка у входа?

• Sarah is at work **just now** – can you call her later? – Сара в данный момент на работе, – можете перезвонить ей позже?

«Just» может употребляться вместо таких выражений как «только», «всего лишь», что, по сути, является синонимом «only», например:

• We can purchase very comfortable sofa for **just** \$ 200. – Мы можем купить очень удобный диван всего лишь за 200 долларов.

• Nick is **just** a careless student. – Ник – всего лишь беззаботный студент.

• «I suggest you having a look at the last car», – «ОК, **just** only one». – Предлагаю вам взглянуть на последний автомобиль? – Хорошо, но только на один.

• It was **just** a fun. – Это была всего лишь шутка.

• **Just** because I'm younger than you doesn't mean that you can speak to me so shabby. – Лишь тот факт, что я младше вас, не дает вам право говорить со мной так грубо.

• We'll **just** have to (= the only thing we can do is) wait and see what happens. – Нам только остается ждать и наблюдать за происходящим.

Довольно часто наречие «just» приобретает в определенном контексте значения «почти» – «almost» или «едва ли», и довольно часто адъективным структурным типом выступает *just + глагол*, например:

• They **just** caught the train. – Они едва не опоздали на поезд.

• Ben **just** made a mistake. – Бен едва не сделал ошибку.

• We finished writing our test **just** in time and the bell rang. – Мы закончили выполнять тест почти вовремя, и прозвенел звонок.

• Kate's **just** about cleaned the kitchen. – Кейт почти закончила убирать на кухне.

Чтобы усилить смысловую нагрузку наречия «just», с ним можно сочетать «only», например:

• Ben had **only just** enough money for a taxi. – Денег у Бена хватало всего лишь на такси.

• Have you **only just** discovered it? – Вы только что это обнаружили?

Рассматриваемое наречие может выступать синонимом к «именно», «ровно», «как раз», «точь-в-точь» – «exactly», например:

• It was **just** nine o'clock when they came. – Было ровно девять часов, когда они вернулись.

• That's **just** what I am. – Это именно то, что я из себя представляю.

• She saw **just** what she planned to buy. – Она видела в точности то, что она планировала приобрести.

• Just then he realized his mistake. – Именно тогда он осознал свою ошибку.

• These pictures would be **just** right for our bedroom. – Эти картины очень подходят для нашей спальни.

• The two cars are **just** like each other. – Эти два автомобиля в точности одинаковые.

• Everything turned out **just** as I predicted. – Всё вышло именно так, как я и предсказывал.

• He's passed his exam **just** as good as his friend. – Он сдал экзамен так же хорошо, как и его друг.

• He gave me so great present! It's **just** what I was looking for so long! – Он подарил мне такой замечательный подарок! Это именно то, что я так долго искала.

• My mother can't reply to you **just now**. – Моя мама не может вам ответить прямо сейчас.

«Just» также используется в предложении, чтобы усилить смысловую нагрузку всего высказывания. В таких случаях можно наблюдать типовую структуру словосочетания *Just + глагол*:

• People didn't expect the boss **just** would do as he'd promised. – Люди не ожидали, что начальник сделает так, как обещал.

• You **just** wrung my heart! – Ты просто терзаешь мое сердце!

• **Just** let me go! I can't wait any more! – Дай же мне уйти! Я не могу больше ждать!

Порой «just» используется для достижения совершенно противоположного эффекта, то есть для уменьшения смысловой силы высказывания, таким образом подчеркивается, что определенная деталь не очень важна. Здесь можно наблюдать адъективные структурные типы – *just + глагол* или *just + имя существительное*:

• Can I **just** ask a little question? – Могу я просто задать маленький вопрос?

• I'm **just** the ordinary normal Englishman. – Я всего лишь простой, нормальный англичанин.

• I **just** thought that you had done this task. – Я просто подумал, что ты выполнил это задание.

• Could you **just** tell me the way? – Не могли бы Вы указать мне дорогу?

• I was **just** sitting and waiting for you? – Я просто сидел и ждал тебя.

При наличии наречия «just» в предложении, глаголы здесь могут употребляться в различных временных формах. Когда «just» имеет значение «совсем недавно», в британском варианте английского языка обычно употребляется временная форма Present Perfect, например:

• Ben has **just** had breakfast. – Бен только что позавтракал.

• Can you imagine? I've **just** met Tom at the railway station. – Можешь себе представить? Я только что встретил Тома на железнодорожном вокзале.

• She has just finished making-up. – Она только закончила с макияжем.

• I've just told her. – Я как раз сказал ей.

В этом же значении для американского варианта английского языка характерно употребление временных форм Past Simple, например:

• Ben **just** had breakfast. – Бен только что позавтракал.

• Can you imagine? I **just** met Tom at the railway station. – Можешь себе представить? Я только что встретил Тома на железнодорожном вокзале.

Когда выражение «just now» употребляется в абстрактном значении «недавно», «по прошествии небольшого количества времени», для обоих языковых вариантов используется временная форма Past Simple и характерный адъективный структурный тип в этом случае – *глагол + имя существительное + just now*, например:

• They drank coffee **just now**. – Они только что (= недавно) выпили кофе.

• Children came home **just now**. – Дети только что (= недавно) пришли домой.

Порой наречие “just” приобретает в определенном контексте значение «очень» – “very”, например:

• It's **just** awful what he told me! – То, что он мне сказал, просто ужасно! (= очень ужасно)

Как уже было сказано выше, “Just” в качестве прилагательного может использоваться для описания справедливых, морально правильных решений, например:

• The judge's sentence was perfectly **just** in the circumstances. – Приговор судьи был совершенно справедливым при данных обстоятельствах.

• I don't really think he had **just** cause to complain. – Я не думаю, что у него была справедливая причина жаловаться.

Лексему “Just” можно часто встретить в идиомах:

Just my luck! – Такова моя доля! / Везёт как утопленнику.

Isn't it/aren't they just? – Не так ли?

Just a minute/moment/second, please. – Подождите немного, пожалуйста.

(It's) just as well (that)... – С тем же успехом... / Ну и ладно / Это только к лучшему.

Might just as well. – Почему бы и нет / Почему бы не...

Just like that – Просто так / Ни с того, ни с сего.

(I'm) just saying – Шучу

It's just one of those things... – Знаете, как это бывает...

Несомненно, английское прилагательное может приобретать различные функции в сочетании с другими лексемами, а лексема *just* обладает таким свойством, как полифункциональность или многозначность, что, несомненно, требует особого внимания лингвистов. В ходе нашего исследования при помощи показательного практического материала удалось доказать то, что *just* может нести как большую смысловую нагрузку в различных вариантах комбинаторики, так и совершенно противоположный эффект, а именно – уменьшение смысловой силы высказывания. Автором были выявлены и проанализированы различные комбинаторные варианты с разными типовыми структурами словосочетаний. Мы пришли к выводу, что очень важно учитывать феномен полифункциональности или многозначности при передаче смысла высказывания с английского языка на русский и наоборот.

Библиографический список

1. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Available at: <http://tapemark.narod.ru/les>
2. Мечковская Н.Б. *Семiotика: язык, природа, культура*: курс лекций: учебное пособие. Москва, 2014.
3. *Longman Dictionary of Contemporary English*. New Edition. Harlow, Essex: Pearson Education Limited, 2003.

References

1. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Available at: <http://tapemark.narod.ru/les>
2. Мечковская Н.Б. *Semiotika: yazyk, priroda, kul'tura*: kurs lekcij: uchebnoe posobie. Moskva, 2014.
3. *Longman Dictionary of Contemporary English*. New Edition. Harlow, Essex: Pearson Education Limited, 2003.

Статья поступила в редакцию 14.03.18

УДК 81*42

Kolesnikova O.D., postgraduate, Department of Russian Language Stylistics and Journalism, Khakass State University
n.a. N. F. Katanova (Abakan, Russia), E-mail: odk-gazeta@mail.ru

CREOLIZED OR POLICODE TEXTS OF TELEVISION NEWS: CORRELATION OF CONCEPTS. TV news is still the leading mediaform. The genre features of this mediaform dictate strict adherence to the criteria of objectivity, authenticity and efficiency, that lays on certain requirements to the video and on the whole to the structure of the TV report. The article discusses the notion of a creolized and policode texts on the example of television news, analyzes the similarities and differences of these concepts, depending on how many semiotic codes are used in media text. Television news represent the unity of image, sound and speech, which is recognized not only policode, but polymodal education. That is the pledge of the communicative effectiveness of television news. Modality reflects a complex interaction between four factors of communication: the speaker, the interlocutor, statement and reality. At the same time the visual video sequence is the foundation of any TV report, and the main semantic value belong the verbal component, which helps to come to a particular value and to avoid polysemies inherent in visual images. Especially evident importance of the verbal component when TV reports filmed by different TV channels from one event or one and the same problem are compared. The dominance of visual images over verbal is associated with the mechanism of understanding policode texts.

Key words: mediatext, policode text, creolized text, semiotic code, communicative efficiency.

О.Д. Колесникова, аспирант каф. стилистики русского языка и журналистики, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: odk-gazeta@mail.ru

КРЕОЛИЗОВАННЫЕ ИЛИ ПОЛИКОДОВЫЕ ТЕКСТЫ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ НОВОСТЕЙ: К СООТНОШЕНИЮ ПОНЯТИЙ

В статье рассматриваются актуальные понятия креолизованного и поликодового текста на примере телевизионных новостей, анализируются сходства и отличия данных понятий, в зависимости от того, какое число семиотических кодов используется в медиатексте. Телевизионные новости представляют собой медиаформу, синтезирующую вербальные и невербальные средства, которая признается не только поликодовой, но и полимодальным образованием. Именно в этом состоит залог коммуникативной эффективности телевизионных новостей.

Ключевые слова: медиатекст, поликодовый текст, креолизованный текст, семиотический код, коммуникативная эффективность.

Введение

Телевизионные новости сегодня – по-прежнему ведущая медиаформа, обеспечивающая массовую аудиторию разнообразной информацией, интерпретирующей повседневную реальность и выстраивающую релевантную зрителю информационную картину дня.

Новости связывают события в определенную последовательность, обрисовывают контексты, выполняют смыслообразующую функцию в окружающей аудиторию действительности.

И даже если они дублируются после выхода в эфир в сети интернет, они остаются медиaproдуктом, созданным по алгоритму производства именно телевизионных новостей с определенным набором характеристик.

Коммуникативная эффективность телевизионного репортажа по сравнению с любым другим медиатекстом выше как раз потому, что зритель и экранное сообщение находятся в единой системе значений. Диктор в студии и репортер в кадре напрямую обращаются к зрителю, при этом аудитории предлагают увидеть

событие как бы собственными глазами: автор репортажа соответствующим образом старается выстраивать структуру сюжета, видеоряд, впечатления участников событий, эмоциональный фон. Если ему это удастся, возникает «эффект присутствия» — одна из важнейших сущностных характеристик телевизионных новостей.

Комплекс семиотических кодов — ключ к коммуникативной эффективности

Жанровые особенности телевизионных новостей диктуют обязательное соблюдение критериев объективности, актуальности и оперативности, что выражается в риторической нейтральности новостных текстов и презентации соответствующим образом подобранного видеоматериала, дающего возможность аудитории убедиться в достоверности представленного в эфире события и интерпретировать его вместе с автором репортажа.

Выпуск новостей представляет собой единство изображения, звука и речи. Именно число взаимодействующих знаковых систем, образующих сложное структурное образование, сочетающее целый ряд вербальных, аудиальных, иконических и визуальных средств, заставляет нас считать тексты телевизионных новостей именно поликодовыми, а не креолизованными, хотя эти понятия близки друг к другу. И именно поликодовое, то есть комплексное воздействие на зрителя визуального изображения, звука и речи определяет коммуникативную эффективность телевизионных новостей.

Вслед за Г.Г. Слышкиным, М.А. Ефремовой, Ю.В. Балакиной, А.В. Сосниным определим теленовость как медиатекст, который обладает основными взаимосвязанными текстовыми характеристиками (связностью, целостностью, членимостью, информативностью, интертекстуальностью, интерсемиотичностью и т. д.), отличается от других по аудиовизуальному способу восприятия и экранному способу предъявления аудитории [1; 2].

При этом необходимо добавить, что поликодовый характер телевизионной коммуникации определяет набор специфических критериев отнесения медиатекста к теленовостям, поэтому четкое разграничение смежных, но не тождественных понятий, заявленных в названии статьи, представляется прагматически значимым.

В.Е. Чернявская, рассматривая поликодовость как взаимодействие различных кодов, подчеркивает, что «кодом является система условных обозначений, символов, знаков и правил их комбинации между собой для передачи, обработки и хранения (запоминания) информации в наиболее приспособленном для этого виде» [3, с. 28]. А.Г. Сонин называет поликодовым соединением в едином пространстве «семиотически гетерогенных составляющих — вербального текста в устной или письменной форме, изображения, а также знаков иной природы» [4, с. 117].

Креолизованным же, по мнению Л.С. Большаковой, является двухкодовый текст, «состоящий из вербального и иконического компонентов. Взаимодействуя друг с другом, вербальный и иконический компоненты обеспечивают целостность и связность произведения, его коммуникативный эффект» [5, с. 50].

На наш взгляд, кодовая численность разных семиотических систем является основным критерием разграничения креолизованных и поликодовых текстов. В случае с креолизованными текстами это вербальный компонент, прежде всего знаковой системы языка в письменной форме, а также изобразительный, визуальный компонент, но при этом обязательно статичный. Его еще можно назвать иконическим, включающим средства других семиотических кодов (цвет, шрифт, изображение). Креолизованный текст также обозначают как «изовербальный комплекс» (А.А. Бернацкая), «видеовербальный комплекс» (О.В. Пойманова), лингвовизуальный комплекс (Л.М. Большакова) [6; 7; 8].

Как известно, термин «креолизованный текст» принадлежит психолингвистам Ю.А. Сорокину и Е.Ф. Тарасову, по мнению которых это тексты, «фактура которых состоит из двух неомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык) [9, с. 180]. В данном определении изначальная дихотомия: «вербальный компонент — остальные компоненты» как раз предопределила некую вольность в трактовке термина «креолизованный текст», к которому начали относить любые тексты, содержащие изобразительный или иной компонент и являющиеся единым коммуникативным целым.

В последнее время, по утверждению Л.С. Большаковой, исследователи все чаще обращаются к термину поликодовый текст. В 1974 году Г.В. Эйгер и Л. Юхт вычленили оппозицию моно-

поликодовых текстов. Однако по-прежнему встречаются работы, где названные выше понятия являются синонимами [8; 10].

Безусловно, креолизованный и поликодовый тексты — понятия достаточно близкие, но коммуникативная эффективность у каждого разная. По мере развития электронных средств коммуникации, тексты, первоначально содержащие коды двух семиотических систем, усложнились, изображение стало движущимся, звучащим, сегодня оно практически мгновенное передается на любые расстояния. В результате динамичного взаимодействия разных знаковых систем, различных кодов появились новые виды текстов, обладающих уже иными коммуникационными характеристиками. Профессиональное создание телевизионного репортажа обеспечивает сложение коммуникативных возможностей каждого из гетерогенных семиотических кодов на экране, усиливающееся современными средствами передачи данных, что увеличивает прагматический эффект репортажа как единого коммуникативного целого.

О механизме восприятия поликодовых текстов

В структуре выпуска телевизионных новостей, как уже было сказано, выделяются четыре семиотических компонента: вербальный, видеоряд (движущаяся картинка), иконический (графика, фотографии, диаграммы) и аудиальный (музыка, интершум и т.д.). Стержневой основой телевизионного новостного репортажа является визуальное изображение, отражая общую тенденцию усиления визуализации коммуникативных сообщений.

Доминирование визуальных изображений над вербальными связано с механизмом понимания поликодовых текстов, предложенного А.Г. Сонниным и затем более подробно описанного Д.С. Мичуриным. Отмечается, что при восприятии изображения обработка информации проходит по направлению от идентификации к непосредственной активации семантических репрезентаций. Лексические репрезентации задействуются несколько позже, в результате чего первичное понимание текста строится преимущественно на основе обработки изобразительной составляющей. «Влияние вербальной составляющей на понимание поликодового текста рассматривается как модулирующее, а определяющая роль в его понимании признается за изобразительным рядом» [4, с. 121].

Специфика данного механизма, по мнению Д.С. Мичурина, определяется формальным и смысловым взаимодействием гетерогенных составляющих. «В понимании поликодового текста могут быть выделены три этапа его когнитивной обработки: первичная структурная обработка, лексическая обработка, семантическая обработка. Расхождения в механизме обработки гетерогенных составляющих проявляются на втором этапе. Связаны они с тем, что активация представлений о форме объекта, связанная с обработкой изобразительного текста, автоматически подключает семантические репрезентации, ассоциируемые с активированной формой. Активация графического образа слова, связанная с обработкой письменного вербального текста, ведёт к активации лексических репрезентаций» [11, с. 9].

Таким образом, первичная репрезентация содержания телевизионного репортажа как поликодового текста формируется преимущественно под воздействием изображения. Именно восприятие движущейся картинки определяет направление активации представлений в сознании аудитории или базовое понимание новостного сюжета. Затем закадровый текст, речь в кадре или в студии сужают семантическое поле репортажа, задают определенные смысловые рамки, без которых толкование изображения на экране было бы слишком расплывчатым.

В этом легко убедиться, если при просмотре новостей выключить звук, оставив на экране только изображение. Видеоряд позволит зрителю составить общее представление о содержании предлагаемой информации. Перевод просмотра в обычный режим заметно сужает понимание репортажа, потому что сначала диктор в студии, затем журналист в кадре или за кадром объясняют, что произошло, где и почему, а комментарии очевидцев дополняют содержание уточняющими деталями и положительными или отрицательными оценками происходящего.

Особенно хорошо заметно значение вербального компонента в региональных телевизионных новостях, когда два канала с противоположной редакционной политикой интерпретируют одно событие, то есть используют одинаковый или похожий видеоряд. Такими информационными поводами часто становятся официальные заседания органов власти, конфликтные ситуации, тематические форумы, митинги и иные массовые публичные мероприятия. Именно вербальный компонент в данном случае будет являться основным смыслообразующим элементом те-

левизионного сюжета, под который структурируется видеоряд. Причем, чем больше противоречий в поднимаемой проблеме, тем меньше будет личного присутствия автора телевизионного репортажа на экране, за него формулировать и интерпретировать происходящее будут очевидцы, эксперты или иные участники события.

При показе в телевизионных новостях информации о чрезвычайных или подобных им ситуациях значение вербального компонента, наоборот, снижается. В таких случаях изображение говорит само за себя и зачастую предваряется сообщением «без комментариев». Таким образом, значимость вербального компонента в телевизионных новостях пропорциональна насыщенности и разнообразию визуальной составляющей новостного сюжета: чем однообразнее и монотоннее видеоряд, тем точнее, выразительнее и образнее должна быть речь в кадре и за кадром. Как считал Р. Барт, сами по себе визуальные образы очень полисемичны, поэтому «чтобы прийти к конкретному значению, нам придется прибегнуть к языку. Визуальный смысл слишком неоднозначен – это нестабильная последовательность означаемых» [12, с. 28].

Значение вербальной составляющей в электронных медиатекстах подтверждают и социолингвистические исследования, например, описанные Ю.В. Балакиной и А.В. Сосниным в статье «Интерсемиотичность и мультимедийность: от традиционных текстов к электронным» [2].

Итак, комбинация визуальных, вербальных и аудиальных элементов порождает особую разновидность сложных текстов, специфически определяющую порождение смысла зрительской аудиторией. Комплекс семиотических кодов является более информативным, чем любая из трех составляющих по отдельности, поэтому поликодовый текст настойчивее и четче задает понимание передаваемого содержания, объясняя силу воздействия экранного контекста. При совпадении представлений аудитории с изображением на экране вербальный компонент может значительно усилить прагматический потенциал телевизионного репортажа, несовпадение же, на которое влияют множество индивидуальных, прагматических, когнитивных, семантических и иных факторов, может привести к излишне вариативным интерпретациям увиденного или коммуникативным неудачам.

Данная тенденция многократно фиксировалась нами на практике, кроме того была установлена в социолингвистическом исследовании, задачей которого являлось определить специфику влияния региональных телевизионных новостей на социальное самочувствие жителей республики Хакасия. Опрос граждан показал, что уровень образования, социального и человеческого капитала заметно влияет на восприятие людьми телевизионных репортажей, вызывает разные эмоции, разное отношение к тематике новостных выпусков. Более информированные и успешные респонденты в гораздо меньшей степени интересуются информацией об оказании государственных услуг, качестве работы учреждений здравоохранения и социальной сферы, криминальными новостями и хроникой происшествий, их привлекают темы организации досуга, развития бизнеса, информационные технологии и др. И наоборот, чем сложнее социальное положение респондентов, тем выше запрос на информацию о социальных функциях государства и общества [13].

Взаимодействия между основными факторами коммуникации

Еще одна важная для нашего исследования комплексная и многоаспектная категория, тесно связанная с категориями прагматического уровня – модальность. Рассмотренная с позиций соотносительности понятий поликодовый и креолизованный текст, модальность отражает сложные взаимодействия между четырьмя факторами коммуникации: 1) ведущим в студии или автором репортажа (говорящим), 2) зрителем (собеседником), 3) содержанием телевизионного сюжета (высказыванием) и 4) действительностью.

Человеческое восприятие по своей природе полимодальное – при усвоении информации происходит актуализация одновременно нескольких перцептивных каналов, как правило, визуального и аудиального. При этом поступающая информация может носить как лингвистический (вербальные коды для обеих модальностей), так и экстралингвистический характер (жесты для визуальной информации, музыкальное или иное шумовое сопровождение для аудиальной и т. п.).

Телевизионные новости как поликодовый текст задействуют для собственной репрезентации обязательно несколько

модальностей, в то время как креолизованные тексты, например, в печатных СМИ, существуют в режиме семиотической гетерогенности, возможной в рамках одной модальности. Так, вербально-визуальный комплекс (текст плюс картинка) может считаться поликодовым (соединяя в себе два семиотических кода: вербальный и иконический), но при этом будет мономодальным. Напротив, аудио-вербально-визуальный комплекс (теленовости) будет не только поликодовым, но и полимодальным, что максимально соответствует особенностям человеческого восприятия. Иными словами, поликодовые тексты всегда будут и полимодальными, тогда как креолизованные могут существовать как в рамках полимодальности, так и мономодальности.

Е.Д. Некрасова считает, что в структуре полимодального восприятия, при одновременном превалировании визуальной модальности, монокодовый текст воспринимается хуже, чем поликодовый. При восприятии информативного текста поликодовое распространение оказывается значительно эффективнее [14, с. 32].

Для нашего исследования важно, что телевизионные новости как поликодовые и полимодальные образования обладают значительным коммуникативным потенциалом воздействия на зрителей. Такое влияние обеспечивается мгновенным распространением экранного контента на массовую аудиторию и его непосредственным восприятием, а также достаточно строгим алгоритмом производства с сохранением характерных жанровых признаков, среди которых, прежде всего, необходимо выделить актуальность, объективность, наглядность, оперативность и активную роль автора.

На примере новостных телепрограмм двух республиканских телеканалов, выходящих в эфир на территории республики Хакасия, мы в течение шести месяцев (с октября 2017 по март 2018 года) анализировали основные признаки, с помощью которых телевизионные новости можно отнести к поликодовым и полимодальным образованиям. Было проанализировано 78 выпусков (413 телевизионных сюжетов) двух ежедневных новостных программ: «NotaBene» (медиагруппа «Юг Сибири») и РТС Новости (телекомпания «Республиканская телевизионная сеть»). Исследование показало, что практически все новостные выпуски претендуют на воспроизведение информационной картины дня, стремятся к коммуникативному отклику зрительской аудитории – в выпуск в подавляющем большинстве случаев попадают события, соответствующие, по мнению редакции, решению данной задачи. Оставим без внимания тезис о качестве производимых новостных сюжетов, это тема для другой статьи.

При этом структура и/или драматургия телевизионного репортажа, как показал проведенный анализ, выстраивается таким образом, чтобы информация выглядела: 1) актуально (была важна для аудитории в настоящий момент); 2) оперативно, с привязкой к текущему дню (произошло сегодня, стало известно сегодня, последствия проявились сегодня и т. д.); 3) наглядно (например, последствия погодных аномалий или итоги работы нерадивых строителей хорошо видны, зритель как будто присутствует на месте события); 4) объективно (о конфликте рассказывают сами участники, информация не является мнением лишь одной стороны, ее комментируют эксперты или сторонние лица); 5) эмоционально (история вызывает живой отклик, является остро социально значимой); 6) динамично (как правило, в кадре активно присутствует автор репортажа, который фокусирует внимание аудитории на нужных моментах, например, задавая прямой вопрос зачинщику конфликта, пытаясь проникнуть в эпицентр события или испытывая действие уникального прибора на себе).

Заключение

Изучение жанра теленовостей как поликодового и полимодального образования дает дополнительные возможности объяснения коммуникативной эффективности теленовостей, фактов различной интерпретации содержания одних и тех же телевизионных сообщений. Телевизионный репортаж обладает определенным набором жанровых признаков и состоит минимум из трех семиотических компонентов (визуального, вербального и аудиального). Успешное сочетание яркой картинки, точного образного текста и звука, которые дополняют и усиливают друг друга, позволяет получить дополнительный коммуникативный эффект. Такие репортажи оказывают сильное воздействие на зрительскую аудиторию, о них говорят, их обсуждают и запоминают.

Библиографический список

1. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. *Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа)*. Москва: Водолей Publishers, 2004.
2. Балакина Ю.В., Соснин А.В. Интерсемиотичность и мультимедийность: от традиционных текстов к электронным. *Сибирский филологический журнал*. 2017; 1: 161 – 172.
3. Чернявская В.Е. *Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность*. Москва: ЛИБРОКОМ, 2009.
4. Сонин А.Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления. *Вопросы языкознания*. 2005 6: 115 – 123.
5. Большакова Л.С. О содержании понятия «поликодовый текст». *Вестник Новгородского государственного университета*. 2008; 49: 48 – 51.
6. Бернацкая А.А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние. *Речевое общение: Специализированный вестник*. Под редакцией А.П. Сковородникова. Красноярск. 2000; Выпуск 3(11): 104 – 110.
7. Пойманова О.В. *Семантическое пространство видеовербального текста*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1997.
8. Большакова Л.М. Внешняя организация газетного текста поликодового характера. *Типы коммуникации и содержательный аспект языка*. Москва, 1987: 167 – 172.
9. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. *Оптимизация речевого воздействия*. Москва, 1990.
10. Корда О.А. *Креолизованный текст в современных печатных СМИ: структурно-функциональные характеристики*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2013.
11. Мичурин Д.С. *Прецедентный поликодовый текст в вербально-изобразительной коммуникации интернет-сообщества (на материале русскоязычных имидж-форумов)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тверь, 2014.
12. Барт Р. *Избранные работы. Семиотика. Поэтика*. Москва: Прогресс, 1989.
13. Колесникова О.Д. Специфика влияния региональных теленовостей на социальное самочувствие населения региона (на примере республики Хакасия). *Политика и общество*. 2012; 10 (94): 100 – 107.
14. Некрасова Е.Д. Полимодальные тексты: проблема поликодовости. *Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения. Сборник материалов конференции*. Томск, 2014: 27 – 32.

References

1. Slyshkin G.G., Efremova M.A. *Kinotekst (opyt lingvokul'turologicheskogo analiza)*. Moskva: Vodoley Publishers, 2004.
2. Balakina Yu.V., Sosnin A.V. Intersemitichnost' i mul'timedijnost': ot tradicionnykh tekstov k 'elektronnym. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2017; 1: 161 – 172.
3. Chernyavskaya V.E. *Lingvistika teksta: polikodovost', intertekstual'nost', interdiskursivnost'*. Moskva: LIBROKOM, 2009.
4. Sonin A.G. 'Eksperimental'noe issledovanie polikodovykh tekstov: osnovnye napravleniya. *Voprosy yazykoznaniiya*. 2005 6: 115 – 123.
5. Bol'shakova L.S. O soderzhanii ponyatiya «polikodovyy tekst». *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; 49: 48 – 51.
6. Bernatskaya A.A. K probleme «kreolizatsii» teksta: istoriya i sovremennoe sostoyaniye. *Rechevoe obschenie: Specializirovannyj vestnik*. Pod redakciej A.P. Skovorodnikova. Krasnoyarsk. 2000; Vypusk 3(11): 104 – 110.
7. Pojmanova O.V. *Semanticheskoe prostranstvo videoverbal'nogo teksta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1997.
8. Bol'shiyanova L.M. Vneshnyaya organizaciya gazetnogo teksta polikodovogo haraktera. *Tipy kommunikacii i soderzhatel'nyj aspekt yazyka*. Moskva, 1987: 167 – 172.
9. Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. Kreolizovannyye teksty i ih kommunikativnaya funkciya. *Optimizaciya rechevogo vozdejstviya*. Moskva, 1990.
10. Korda O.A. *Kreolizovannyj tekst v sovremennykh pechatnykh SMI: strukturno-funkcional'nye harakteristiki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2013.
11. Michurin D.S. *Precedentnyj polikodovyy tekst v verbal'no-izobrazitel'noj kommunikacii internet-soobshchestv (na materiale russkoyazychnykh imidzh-forumov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tver', 2014.
12. Bart R. *Izbrannyye raboty. Semiotika. Po'etika*. Moskva: Progress, 1989.
13. Kolesnikova O.D. Specifika vliyaniya regional'nykh telenovostej na social'noe samochuvstvie naseleniya regiona (na primere respublikii Hakasiya). *Politika i obshchestvo*. 2012; 10 (94): 100 – 107.
14. Nekrasova E.D. Polimodal'nye teksty: problema polikodovosti. *Aktual'nye problemy lingvistiki i literaturovedeniya. Sbornik materialov konferencii*. Tomsk, 2014: 27 – 32.

Статья поступила в редакцию 05.04.18

УДК 175.1

Krasnokutskaya S.D., postgraduate (Russian Language), North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: svetlyak26rus@mail.ru

LANGUAGE MEANS OF EXPRESSION OF THE CHURCH SPACE IN GOGOL'S CYCLE "MIRGOROD". In the paper, the functioning of the space category in a cycle is considered. Gogol's "Mirgorod" describes the language means of expression of the church space and their semantic significance for the cycle as a whole. The relevance of studying the types of the text category of space for linguistic research lies in the search for ways to display the being by the writer, in the possibility of synthesizing the world of the author and the picture of the national consciousness by analyzing the language means and ways of expressing them in the text.

Key words: space, category of space, types of space, language means of expression of category of space, church space.

С.Д. Краснокутская, аспирант 1 года обучения, специализация «Русский язык», Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: svetlyak26rus@mail.ru

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЦЕРКОВНОГО ПРОСТРАНСТВА В ЦИКЛЕ Н.В. ГОГОЛЯ «МИРГОРОД»

В данной статье рассматривается функционирование категории пространства в цикле Н.В. Гоголя «Миргород», описываются языковые средства выражения церковного пространства и их смысловое значение для цикла в целом. Актуальность изучения типов текстовой категории пространства для лингвистического исследования заключена в поиске способов отображения бытия писателем, в возможности синтеза картины мира автора и картины национального сознания путем анализа языковых средств и способов их выражения в тексте. Сделан вывод, о том, что основными текстообразующими элементами в цикле повестей Н.В. Гоголя «Миргород» являются пространственные оппозиции.

Ключевые слова: пространство, категория пространства, типы пространства, языковые средства выражения категории пространства, церковное пространство.

Церковное пространство занимает определенное место в большинстве произведений Н.В. Гоголя, что характерно не только для творчества Н.В. Гоголя, но и для большинства произведений литературы 19 в. В цикле «Миргород» языковые средства выражения церковного пространства являются важным текстообразующим элементом и для героев повестей и для рассказчика, и для пространственной организации цикла в целом.

Рассмотрим конкретнее лексические особенности выражения категории пространства, церковного пространства в частности, на примере повестей цикла. Начнем с первой повести «Старосветские помещики». Пространственная организация повести характеризуется отгороженностью от внешнего мира – это пространство помещиков, идиллический мир. Пространство представлено синтаксически: сложноподчиненными предложениями с придаточными, уточняющими местонахождение предметов в пространстве: «Я **отсюда** вижу низенький **домик** с **галерею** из маленьких почернелых деревянных **столбиков**, идущую **вокруг** всего **дома**, чтобы можно было во время грома и града затворить **ставни окон**, не замочась дождем. **За ним** душастая **черемуха**, целые **ряды** низеньких фруктовых **дерев**, потопленных багрянцем **вишен** и яхонтовым морем **слив**, покрытых свинцовым **матом**; развесистый **клен**, в **тени** которого разостлан для отдыха **ковер**; **перед домом** просторный **двор** с низенькою свежее **травкою**, с протоптанной **дорожкой от амбара до кухни и от кухни до барских покоев**; **часток**, обвешанный **связками** сушеных **груш** и **яблок** и проветривающимися **коврами**; **воз** с дынями, стоящий **возле амбара**» [1]. Огромную роль в создании пространственной организации играют предлоги: за, возле, перед, в, вокруг. Эти предлоги создают атмосферу небольшого замкнутого пространства, окруженного предметами быта, строениями, деревьями и т. д.

Церковное пространство находится за пределами внутреннего пространства помещиков, однако тоже представлено в тексте лексемами с семантикой разграничения: «...похороните меня **возле церковной ограды**; желание его исполнили и похоронили **возле церкви, близ могилы** Пульхерии Ивановны» [1].

Обратимся к толковым словарям. Лексема «ограда» обладает пространственной семантикой со значением границы и представлена следующим образом:

Ограда, оградить – 1. Окружать, обносить чем-либо (изгородью, забором и т.п.), отделяя от окружающего. 2. перен. Оберегать кого-либо или что-либо [2].

Это «околоцерковное» пространство несет собой нечто возвышенное, богоугодное, реально существующее.

Лексема «церковь» в Большом академическом словаре имеет следующие толкования:

Церковь – 1. Религиозная организация духовенства и верующих, объединенная общностью верований и обрядности. 2. Здание, в котором происходит христианское богослужение [2].

Лексема «церковь» употреблена в повести «Старосветские помещики» всего 2 раза.

В следующей повести цикла «Тарас Бульба» церковное пространство и образ церкви являются центральными и для духовного мира казаков, и в устройстве Запорожской Сечи: «И вся Сечь молилась **в одной церкви** и готова была защищать ее до последней капли крови, хотя и слышать не хотела о посте и воздержании» [1]. Герои повести оценивают друг друга по показателю посещения Храма: «**В церковь** ходишь?» [1], и беспечно о том, что здание церкви недостаточно отделано, как того бы хотелось казакам: «Притом же у нас **храм** Божий, грех сказать, что такое: вот сколько лет уже, как, по милости Божией, стоит Сечь, а до сих пор не то уже чтобы **спнури церковь**, но даже **образа** без всякого убранства; хотя бы серебряную ризу кто догадался им выковать» [1]; Внутреннее пространство церкви замкнутое: «**В деревянной небольшой церкви** служил священник молебн, окропил всех святою водою; все целовали крест» [1].

В повести «Тарас Бульба» присутствует и образ католического храма, пространство его описывается следующим образом: «...они очутились под **высокими** темными **сводами** монастырской **церкви**. У **одного из алтарей**, уставленного **высокими** подсвечниками и свечами, стоял на коленях священник и тихо молился <...> несколько мужчин, прислонясь **у колонн**, на которых возлежали **боковые своды**, печально стояли тоже на коленях. **Окно** с цветными стеклами, бывшее **над алтарем**, озарило розовым румянцем утра, и упали от него на **пол** голубые, желтые и других цветов кружки света, осветившие внезапно темную **церковь**. **Весь алтарь** в своем **далеком углублении** показался вдруг в сиянии; кадильный дым остановился в возду-

хе радужно освещенным облаком» [1]. Это внутреннее пространство представлено шире с помощью лексики (существительных и прилагательных) с пространственной семантикой: здесь представлены высокие своды, колонны, наличие которых говорит о большом строении, так как основная функция колонн – поддержка потолка; алтарь в углублении. Местоимения «весь», «одного из...» тоже выполняют функцию расширения видимого героем окружающего пространства. Субъектом действия, который тоже выполняет функцию расширения пространства и обозначения конкретных его границ, в католической церкви является музыка: «В это время величественный стон органа наполнил вдруг **всю церковь**; он становился гуще и гуще, разрастался, перешел в тяжелые раскаты грома и потом вдруг, обратившись в небесную музыку, понесся **высоко под сводами** своими поющими звуками, напоминавшими тонкие девичьи голоса, и потом опять обратился он в густой рев и гром и затих» [1].

Местоимения и наречия со значением пространственных координат обозначают границы реального пространства.

Лексема «Свод» – в архитектуре тип перекрытия или покрытия пространства (помещения), ограниченного стенами, балками или столбами – конструкция, которая образуется наклонными поверхностями (прямолинейными или криволинейными). Своды позволяют перекрывать значительные пространства без дополнительных промежуточных опор, используются преимущественно в круглых, многоугольных или эллиптических в плане помещениях. Таким образом, пространство церкви представлено как широкое и замкнутое по классификации Н.А. Николиной.

Лексема «церковь» в значении «православная» многократно встречается в повести. Однако имеет не столько значение реального, существующего пространственного объекта, сколько несет духовную нагрузку, принадлежность к определенной идеологии, является синонимом слов «родина», «вера» в значении «вероисповедание»: «...но против своей Церкви христианской не посмели и уважили свое духовенство <...> хранил и сберегал Мою Церковь» [1].

Изображение церковного пространства занимает центральное место в повести «Вий». Церковь, описанная в повести, необычная: «...церковь деревянная, почерневшая, убранный зеленым мохом, с тремя конусообразными куполами» [1] о чем свидетельствует её местоположение: она находится, вопреки православному обычаю, не на самом высоком и видном месте, в центре поселения, а «уныло стояла почти на краю села» [1]. Стояние и положение церкви, а так же ее роль в структуре повести «Вий» приводит к выводу о том, что христианство в жизни данного хутора находится на периферии, этот образ противоречив и диссонирует с другими церковными образами в повестях цикла.

Лексика (имена существительные, имена прилагательные и наречия), называющая пространственные объекты и передающая чувства душевного подъема или спада, настроения, состояния: уныло стояла, на краю, далеко, близ ограды, с вершины и т. д., нередко развивающая переносные значения, отражает особенности чувства, настроения. Церковное пространство не притягивает к себе а, напротив – отпугивает: «Они приблизились к церкви и вступили под ее ветхие деревянные своды, показывавшие, как мало заботился владетель поместья о боге и о душе своей» [1].

В повести Н.В. Гоголя церковь становится не пространством божественной жизни, а его полным антиподом – пространством, в котором по-хозяйски чувствуют себя лишь существа из загробного мира, пространство здесь не просто широкое, а не имеющее границ, такой эффект достигается путем использования пространственных лексем во множественном числе: «...**посередине** стоял черный гроб, **свечи** теплились **пред** темными **образами**. Свет от них освещал только иконостас и слегка середину церкви. Отдаленные **углы** притвора были закутаны мраком. **Лики святых**, совершенно потемневшие, глядели как-то мрачно; вся церковь наполнилась светом, вверху только мрак сделался сильнее» [1].

Обратимся к толковым словарям для того, чтобы доказать, что в данном контексте пространство безгранично, выражено фрагментарно:

Угол – Отдельный участок чего-л., часть какой-л. территории, местности.

Середина – Место, более или менее одинаково удаленное от краев чего-нибудь, центр.

Вверху – нареч. 1. На высоте (в воздухе, в небе), над кем-, чем-л., выше кого-, чего-л.; противоп. внизу. 2. В верхней части чего-л. [2].

Наречия со значением пространственных координат: посередине, вверху; и прилагательное: отдаленные; также подчеркивают безграничность церковного пространства, так как в данном контексте нет лексических средств, дающих четкое определение границ во внутреннем пространстве церкви.

Если в повести «Тарас Бульба» пространство католической церкви наполнено музыкой, то в повести «Вий» церковное пространство заполняется тишиной: Для описания внутреннего пространства церкви характерно частое использование лексемы «тишина», лексемой-антонимом является «шум»: «**Тишина** была страшная; свечи трепетали и обливали светом всю церковь. Вдруг... среди **тишины**... с треском лопнула железная крышка гроба и поднялся мертвец; **Вихрь** поднялся по церкви, попадали на землю иконы, полетели вниз разбитые стекла окошек. Двери сорвались с петель, и несметанная сила чудовищ влетела в божью церковь. Страшный **шум** от крыл и от царапанья когтей **наполнил** всю церковь. Все летало и носилось, ища повсюду философа; И вдруг настала **тишина** в церкви, слышалось вдали **волчье завывание**, и скоро **раздались** тяжелые **шаги**, звучащие по церкви; Раздался **петушинный крик**».

Безграничное ирреальное пространство церкви сужается до магического круга, которым Хома Брут защищался от панычи. Круг – один из важнейших пространственных образов повести: «она стала **почти на самой черте**; но видно было, что не имела сил **переступить** её; труп стоял **на самой черте** и вперил на него свои мертвые, позеленевшие глаза; философ видел его почти **над головою**, но вместе с тем видел, что он не мог зацепить **круга**, им очерченного; все глядели на него, искали и не могли увидеть его, **окруженного** таинственным **кругом**» [1].

В Большом академическом словаре находим следующее толкование лексем «круг» и «черта»:

Круг – 1. Часть плоскости, ограниченная окружностью; 2. Участок какой-либо поверхности, приближающийся по форме к такой фигуре [2].

Черта – 1. Узкая полоса, проведенная на какой-л. поверхности; линия; 2. Граница, линия (существующая или воображаемая), отделяющая что-либо или разделяющая что-либо; рубеж, предел [2].

Лексема «круг» является своеобразным препятствием, получающими свое пространственное выражение в еще одном сквозном образе-мотиве – лексеме «черта».

Церковное пространство представленное в повести «Вий», отличается от других повестей цикла «Миргород», по классификации А.Ф. Папиной, этот тип пространства носит название ирреальное.

В четвертой повести цикла «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» лексема «церковь» имеет значение здания для богослужения, строения, внешнего или внутреннего описания не имеет: «Каждый воскресный день надевает он бекешу и идет в церковь <...> я приказал рогоженную кибитку свою остановить перед церковью» [1]. Особенно пространство церкви в Миргороде является, то, что из всех повестей цикла только этот храм носит имя святого, что характерно для христианской традиции: «...в метрической книге, находящейся в церкви Трех Святителей, записан как день моего рождения» [1]. Тот факт, что церковное пространство, наконец, получает название, дает возможность отнести его к типу реального пространства по классификации А.Ф. Папиной [3].

Таким образом, в ходе рассмотрения различных способов функционирования лексемы «церковь» выявлено, что основными текстообразующими элементами в цикле повестей Н.В. Гоголя «Миргород» являются пространственные оппозиции:

- 1) внутреннее/внешнее, включающее открытое/закрытое пространство;
- 2) реальное/ирреальное, включающее расширяющееся/сужающееся.

Эти типы пространства выполняют важную структурообразующую роль в построении пространственных отношений цикла «Миргород».

Библиографический список

1. Гоголь Н.В. *Сочинения*. Москва, 1959.
2. *Большой академический словарь русского языка*: В 30 т. Под редакцией К.С. Горбачевича. Санкт-Петербург, 2004
3. Николина Н.А. *Филологический анализ текста*. Москва, 2003.

References

1. Gogol' N.V. *Sochineniya*. Moskva, 1959.
2. *Bo'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka*: V 30 t. Pod redakciej K.S. Gorbachevicha. Sankt-Peterburg, 2004
3. Nikolina N.A. *Filologicheskij analiz teksta*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 16.02.18

УДК 82

Kulikova E.V., Head of Department of Foreign Languages, Moscow Polytechnic University (Moscow, Russia),
E-mail: neaktor100@yandex.ru

Sheveleva I.A., senior lecturer, Department of Foreign Languages, Moscow Polytechnic University (Moscow, Russia),
E-mail: neaktor100@yandex.ru

PHRASEOLOGICAL EXPRESSIONS WITH THE ZONING COMPONENT IN RUSSIAN, ENGLISH, SPANISH AND FRENCH AND THE SIGNIFICANCE OF THEIR COMPARATIVE STUDY. The article is dedicated to a comparative research of phraseological units in Russian, English, Spanish and French. Phraseological units with zoonym component are the main subject of the analysis. The article also deals with a problem of universal nature for the Russian, English, Spanish and French units, and possibilities of translation. It is worth noting that many phraseological units formed before people could travel around the world, what excludes the influence of languages on each other. The author studies some aspects of a universal nature of phraseological units with zoonyms in the languages and indicates a degree of difficulty of their translation.

Key words: zoonyms, comparative aspect, idioms, phraseological units.

E.B. Куликова, зав. каф. «Иностранные языки», Московский политехнический университет,
E-mail: neaktor100@yandex.ru

И.А. Шевелева, ст. преп. каф. «Иностранные языки», Московский политехнический университет,
E-mail: neaktor100@yandex.ru

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ВЫРАЖЕНИЯ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ, ИСПАНСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ И ЗНАЧИМОСТЬ ИХ СРАВНИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ

Настоящая статья посвящена сопоставительному исследованию фразеологических единиц в русском, английском, испанском и французском языках, выявлению общих и специфических признаков, присущих данным языковым культурам. По результатам исследования русского, английского, французского и испанского языков, выявлено, что данные языки имеют

большое количество общих выражений, с компонентом-зоонимом. Однако следует отметить, что многие фразеологические выражения образовались задолго до появления у человека возможности к путешествию по всему миру, поэтому взаимовлияние языков практически исключается. Объектом исследования выступают фразеологические единицы с компонентом-зоонимом. Также рассматриваются вопросы универсальности подобных сочетаний в сравниваемых языках, устанавливается степень сложности их перевода.

Ключевые слова: компонент-зооним, сопоставительный аспект, фразеологизм.

Происходящие в мире процессы глобализации и превращения земного шара в единое информационное пространство требуют углубления межкультурного взаимопонимания; для этого необходимо всесторонне постичь фразеологическую картину мира. Очевидно, что для успешного усвоения иностранного языка в современной языковой ситуации необходимо знание его культурно-национальной специфики, без которой невозможно избежать элементов «шока» при общении с носителями языка или при переводе аутентичных текстов, коммуникативных срывов при общении с представителями разных стран и культур и даже «конфликта культур» [1, с. 60]. Изучение любого языка невозможно без хотя бы частичного понимания ментальности носителей языка, их образности и культуры. Все это и заключено во фразеологических выражениях, которые придают языку яркость и украшают его. По меткому выражению М.И. Дубровина, [2, с. 3] «сравнение пословиц и поговорок разных народов показывает, как много общего имеют эти народы, что, в свою очередь, способствует их лучшему взаимопониманию и сближению». Данная работа посвящена изучению фразеологических выражений (далее ФВ) с компонентом-зоонимом в типологически разных языках: русском, английском, французском и испанском.

В данной статье ФВ рассматриваются в соответствии с предложенной В.М. Савицким и Н.В. Куликовой классификацией.

Данное исследование ставит своей целью не только систематизировать и обобщить соответствия и различия ФВ в рассматриваемых языках, но и предложить пути их эффективного изучения в высшей школе. Изучение фразеологизмов важно прежде всего потому, что их незнание часто затрудняет обще-

В ходе работы было исследовано более 130 фразеологических выражений (ФВ), имеющих отношение к животным. В результате все ФВ удалось разделить на 5 групп: ФВ, общие для русского, английского, французского и испанского языков, ФВ, встречающиеся в английском и русском языках. ФВ, имеющие точные эквиваленты в испанском, французском и английском языках ФВ, имеющие точные эквиваленты в испанском и русском языках ФВ, встречающиеся только в одном языке.

По результатам исследования русского, английского, французского и испанского языков, выявлено, что данные языки имеют большое количество общих выражений, с компонентом-зоонимом. Однако следует отметить, что многие фразеологические выражения образовались задолго до появления у человека возможности к путешествию по всему миру, поэтому взаимовлияние языков практически исключается. Данная группа языков вызывает наибольший интерес, поскольку нахождение схожих фразеологических выражений в четырех разных языках имеет большую практическую значимость. Если в изучаемых иностранных языках есть схожие переводы фразеологических выражений, которые есть в нашем родном языке, то есть возможность с легкостью использовать их в нашей речи и без каких-либо затруднений понимать их значение в речи носителя иностранного языка.

Наличие в нескольких языках схожих фразеологических выражений может объясняться следующим: они имеют общее происхождение, например, заимствованы из Библии или каких-то других древних источников литературы. Народы разных стран, наблюдая за окружающим миром, независимо друг от друга создали одни и те же фразеологические выражения.

Вот несколько примеров:

испанский	английский	французский	русский
Mas pobre que una rata de iglesia	as poor as a church mouse	gueux comme un rat d'église	Бедный как церковная мышь
Cuando el gato duerme los ratones bailan	when the cat's away, the mice will play	absent le chat, les souris dansent	Кот из дома, мыши в пляс
la vida de perros	the dog's life (fig.)	chienne de vie	Собачья жизнь
Perro que ladra no muerde. (prov.)	A barking dog never bites.	Chien qui aboie ne mord pas	Собака, что лает, не кусает.
¡A caballo regalado no hay que mirarle o no le mires el diente.	Don't look a gift horse in the mouth.	chose donnée doit être louée	Дареному коню в зубы не смотрят
ser fuerte como un toro	as strong as an ox	solide comme un chêne	Здоров как бык
Al perro que duerme, no lo despiertes	Let sleeping dogs lie	ne réveille pas le chat qui dort	Не буди спящую собаку
matar la gallina de los huevos de oro	to kill the goose that lays the golden eggs	tuer la poule aux œufs d'or	Убить курицу, несущую золотые яйца
como un caballo en una cacharrería	like a bull in a china-shop	comme un éléphant dans un magasin de porcelaine	Как слон в посудной лавке
De noche todos los gatos son pardos.	At night all cats are gray/grey. (prov.)	la nuit, tous les chats sont gris	Ночью все кошки черные
jugar al gato y al ratón con alg. (fig.)	to play cat and mouse with s.o.	jouer au chat et à la souris	Играть в кошки-мышки

ние с носителями языка, восприятие художественных фильмов в оригинале, чтение литературы/прессы на иностранном языке, что абсолютно необходимо современному образованному человеку [3]. Опрос, проведенный среди студентов Московского политехнического университета показал, что более 70% опрошенных не знакомы с идиомами и другими устойчивыми выражениями о животных в изучаемых языках. Кроме того, сравнительное изучение устойчивых выражений в русском и изучаемых иностранных языках дает возможность сделать более легким их изучение, так, если известно, что некое высказывание имеет точное соответствие в других языках, это облегчает процесс его запоминания и наоборот, знание о том, что точного соответствия нет, поможет не допустить ошибку.

Аналогичная ситуация со следующим высказыванием:

imenter los perros en danza	to set the cat among the pigeons	enfermer le loup dans la bergerie	Пустить козла в огород

Все перечисленные выражения о животных имеют одно и то же значение, но при этом используются различные виды животных. Это может служить примером того, что у носителей разных языков есть свои особенности отношения к животному миру.

Некоторые народы славятся своим особенным отношением к определенным животным, например, в Испании популярны быки, в Англии почитают собак, в России национальным символом страны является медведь, а во Франции главным символом

является петух. Но в ходе исследования выяснилось, что фразеологические выражения об этих животных не являются характерными для того или иного языка. Фразеологических выражений о собаках во всех исследуемых языках существует гораздо больше, чем о каких-либо других видах животных. В испанском языке не нашлось каких-то особенных выражений о быках. Хотя существует выражение «Как красная тряпка для быка», но аналоги для этого выражения существуют только в русском, французском и английском языках, но никак не в испанском языке.

perro del hortelano	dog in the manger	chien du jardinier	собака на сене
coger el toro por los cuernos	Take a bull by the horns	prendre le taureau par les cornes	Брать быка за рога
estar tan ocupado como un oso que está en hibernación	to be [as] busy as a hibernating bear	нет	нет
нет	be like a red rag to a bull	un chiffon rouge pour un taureau.	Как красная тряпка на быка

Некоторые схожие фразеологические выражения с употреблением названий животных можно найти лишь в трех из исследуемых языков. Пример: в английском языке – You can't teach an old dog new tricks (Пожилой человек не меняет своих привычек), в испанском языке – Logo viejo no aprende a hablar (Старого попуга не научишь говорить), во французском языке – Dans sa peau mourra le loup (Как волка не корми, он все в лес смотрит). Прежде всего, это связано с национальными особенностями восприятия животных.

Примеры:

¡Le conocen hasta los perros. Everybody knows him.	нет	Il est archi-connu (не связано с животным)	Его каждая собака знает
El perro ladra y la caravana pasa.	нет	autant en emporte le vent (не связано с животным)	Собака лает ветер носит
Hacer de una mosca (pulga) un elefante	Нет (не связано с животным)	faire d'un rien une montagne	Делать из мухи слона
Нет (не связано с животным)	To put the cart before the horse	mettre la charrue devant les bœufs	Запрягать телегу перед лошастью

Библиографический список

1. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*: учебное пособие. Москва, 2000.
2. Гак Владимир, Ганшина Клавдия. *Новый французско-русский словарь / Nouveau dictionnaire français-russe*. 2010.
3. Дубровин М.И. *Английские и русские пословицы и поговорки в иллюстрациях*. Москва, 1993.
4. Vranic Gordana "Hablar por los codos". Edelsa, 2008.
5. Weibel Peter The Big Red Book of Spanish Idioms McGraw-Hill, 2004.
6. Аверина М.А. Компонент-зооним в составе фразеологизмов русского и английского языков. *Филология и литературоведение*. 2014; 9 Available at: <http://philology.snauka.ru/2014/09/927>
7. Куликова Е.В. Практики повышения мотивации при изучении английского языка. *Высшее образование в России*. 2011; 11: 160 – 163.
8. Куликова Н.В. Особенности фразеометафорической образности (на материале английского языка). *Вестник башкирского университета*. 2012; Том: 17; № 1.
9. Кунин А.В. Фразеологические единицы и контекст. *Иностранный язык в школе*. 1971; 5: 2 – 15.
10. *Русско-французский словарь идиоматических выражений и их эквивалентов*. Dictionnaire russe-français des locutions idiomatiques équivalentes. С. Кравцов, 2005.

References

1. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2000.
2. Gak Vladimir, Ganshina Klavdiya. *Novyj francuzsko-russkij slovar' / Nouveau dictionnaire francais-russe*. 2010.
3. Dubrovin M.I. *Anglijskie i russkie posloviцы i pogovorki v illyustracijah*. Moskva, 1993.
4. Vranic Gordana "Hablar por los codos". Edelsa, 2008.
5. Weibel Peter The Big Red Book of Spanish Idioms McGraw-Hill, 2004.
6. Averina M.A. Komponent-zoonim v sostave frazeologizmov russkogo i anglijskogo yazykov. *Filologiya i literaturovedenie*. 2014; 9 Available at: <http://philology.snauka.ru/2014/09/927>

estar tan ocupado como un oso que está en hibernación	to be [as] busy as a hibernating bear	нет	Нет (перевод – занят как медведь в берлоге)
iestar/sentirse como gallina en corral ajeno – как курица в коралловом гнезде	feel like a fish out of water	нет	Нет (как рыба вынутая из воды)

Но все же большинство фразеологических выражений в каждом из языков уникальны. Вероятнее всего, это связано с тем, что у каждого народа свое видение окружающего и животного мира.

Заключение

Изучение фразеологических выражений имеет колоссальное значение, в связи с этим данной теме посвящено множество работ российских и зарубежных ученых, составлено большое количество словарей, в которых прописано значение фразеологических выражений.

Сравнительный анализ фразеологических выражений в русском, английском, французском и испанском языках имеет большую практическую значимость. Это дает возможность, во-первых, выявить общие характеристики в употреблении фразеологических выражений с целью упрощения процесса изучения иностранных языков, во-вторых, понять национальные особенности мышления и отношения к животному миру носителями этих языков.

На основании результатов проведенного исследования можно сделать ряд выводов:

1. Значительная часть фразеологических выражений, связанных с животными, существует лишь в одном языке, что объясняется национальными особенностями восприятия животного мира.
2. Ряд фразеологических выражений можно встретить в двух языках, поскольку общность человеческого мышления, которое отражается в языке, обусловливается появлением такого рода межязыковых соответствий.
3. Некоторые фразеологические выражения являются схожими для всех четырех исследуемых языков, и это объясняется общностью человеческого мышления, а также тем, что они имеют общее происхождение, например, взятые из Библии, из Евангелия или других древних литературных источников.

Сравнительное изучение ФВ с компонентом-зоонимом позволяет не только систематизировать и сделать теоретические выводы о различии языковой картины этносов, но и имеет практическое значение для изучения данного языкового материала в ходе изучения дисциплины «иностранный язык» в высших и средних учебных заведениях.

7. Kulikova E.V. Praktiki povysheniya motivatsii pri izuchenii anglijskogo yazyka. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2011; 11: 160 – 163.
8. Kulikova N.V. Osobennosti frazeometaforicheskoj obraznosti (na materiale anglijskogo yazyka). *Vestnik bashkirskogo universiteta*. 2012; Tom: 17; № 1.
9. Kunin A.V. Frazeologicheskie edinicy i kontekst. *Inostrannyj yazyk v shkole*. 1971; 5: 2 – 15.
10. *Russko-francuzskij slovar' idiomaticheskikh vyrazhenij i ih 'ekvivalentov*. Dictionnaire russe-francais des locutions idiomatiques equivalentes. S. Kravcov, 2005.

Статья поступила в редакцию 10.04.18

УДК 81

Nikonov S.B., Cand. of Sciences (Political), senior lecturer, Department of International Journalism, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: NikonovS@mail.ru

Baichik A.V., Cand. of Sciences (Political), senior lecturer, Department of International Journalism, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: annabaichik@gmail.com

THE ROLE OF THE MASS MEDIA OF THE REPUBLIC OF BELARUS IN PROMOTING THE INTERESTS OF THE BELARUSIAN STATE IN THE INTERNATIONAL ARENA. The article considers the situation when the indefinite position of leaders and officials on political issues concerning neighboring states does not allow the media of the Republic of Belarus to voice its position. At the same time, modern media of the Republic of Belarus are ready for this. For this there are all possibilities, but the state's position on mistakes that can be made by journalists when covering international issues is not visible. There is an impression that the interests of the Republic of Belarus vary depending on the conjectural considerations, persons in the government of the Republic of Belarus. In this mode, the media of the Republic of Belarus is unlikely to be able to enter the international information market, since it represents the interests of the political elites of the Republic of Belarus, and not the citizens of this republic. The world is not only a relationship with neighbors.

Key words: mass media of Republic of Belarus, collapse of USSR, sovereignty.

С.Б. Никонов, канд. пол. наук, доц. каф. международной журналистики, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, NikonovS@mail.ru

А.В. Байчик, канд. пол. наук, доц. каф. международной журналистики, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, annabaichik@gmail.com

РОЛЬ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В ПРОДВИЖЕНИИ ИНТЕРЕСОВ БЕЛОРУССКОГО ГОСУДАРСТВА НА МЕЖДУНАРОДНОЙ АРЕНЕ

В статье рассматривается ситуация, когда неопределённая позиция руководителей и официальных лиц по политическим вопросам в отношении соседних государств, не даёт возможности СМИ республики Беларусь озвучить свою позицию. В тоже время, современные СМИ республики Беларусь готовы к этому. Для этого есть все возможности, но не видно позиции государства на ошибки, которые могут быть допущены журналистами, при освещении международных вопросов. Складывается такое впечатление, что интересы республики Беларусь меняются в зависимости от конъюнктурных соображений, лиц, находящихся в правительстве Республики Беларусь. В таком режиме СМИ республики Беларусь вряд ли смогут выйти на международный рынок информации, так как представляет интересы политических элит республики Беларусь, а не граждан этой республики. Мир, это не только взаимоотношение с соседями.

Ключевые слова: СМИ Республики Беларусь, Распад СССР, суверенитет.

Прошло уже более четверти века, с момента, когда 8 декабря 1991 года в Вискулях под Брестом (Беларусь) президент РСФСР Борис Ельцин, президент Украины Леонид Кравчук и председатель Верховного совета Республики Беларусь Станислав Шушкевич подписали соглашение о роспуске СССР и о создании СНГ. С того времени эти три государства проделали долгий и трудный путь в становлении своей государственности. Причем, каждое из этих государств пошло своей дорогой. Единственное, что роднило эти государства – игнорирование воли народа, проживающего на их территориях, выраженного в единственном за всю историю существования СССР всесоюзном референдуме, состоявшемся 17 марта 1991 года в Советском Союзе и обсуждавший вопрос о сохранении СССР как обновлённой федерации равноправных суверенных республик. Вынесенный тогда на референдум вопрос: «Считаете ли Вы необходимым сохранение Союза Советских Социалистических Республик как обновлённой федерации равноправных суверенных республик, в которой будут в полной мере гарантироваться права и свободы человека любой национальности?» закончился тем, что 77,8 % населения СССР, при явке в 80,03% проголосовало за сохранение единого государства. Но, в данном случае, реалии таковы, что каждое из этих государств считает себя равным в системе международных отношений.

По мнению С.Г. Корконосенко, журналистика – это в определённом смысле форма демократии, её воплощение, факт общественного самоуправления (если её естественная природа и назначение не искажается насильственным образом) (Корконосенко С.Г., 2004) [3]. Но еще в работах У. Липмана имеются утверждения, что СМИ могут с помощью информации создавать

ложную картину мира, не соответствующую действительности, что указывает на огромные манипулятивные возможности прессы. Известный российский ученый Я.Н. Засурский был с этим согласен (Засурский Я.Н., 1978) [4].

Мы видим, что сегодняшний день полностью изменил отношение политиков к СМИ. В данном случае, мы говорим о первых лицах государства. А личность политического лидера важна, так как именно политический лидер озвучивает стратегию развития государства, которое он представляет. Представить свою позицию без обращения к средствам массовой информации и без использования коммуникативных систем лидер не может. То есть в данном случае, он зависит от СМИ и СМК. Но СМИ, а тем более журналист, зависит от отношения к нему политика или отношения государственного органа к редакционной политике СМИ. Таким образом с момента появления СМИ и по настоящее время поиск места журналистики и СМИ в политической системе становится первоочередной для исследования проблем взаимодействия этих двух сфер общества.

В данной статье мы попытаемся рассмотреть роль средств массовой информации Республики Беларусь в продвижении интересов белорусского государства на международной арене. Но необходимо учитывать, что выводы данной работы могут быть недостоверны, так как они основываются не на всем спектре изучаемого материала, а являются взглядом из другого государства, на основе информации, которая переходит границы Республики Беларусь и распространяется, в частности, в Российской Федерации.

Н.С. Лабуш отмечает, что «в науке политику рассматривают как статичное явление при изучении политических институтов

и как динамичное при исследовании политических процессов» (Лабуш Н.С., 2017) [5]. Можем предположить, что интересы государства это не статика, а динамика. Так как эти интересы меняются в зависимости от складывающейся политической международной обстановки.

Мы начали данную статью с известного факта о появлении на международной арене трех государств и сделали предположение, что с этого момента, пути и интересы государств разошлись. По нашему мнению, на избранном пути, два государства (с учётом проведенного референдума, их легальность, может быть поставлена под сомнение) избрали различные стратегии существования на международной арене. О третьем государстве – Украине, у автора данной статьи нет достоверных данных о пути, который избрал народ Украины в своей внешней политике. Российская Федерация приняла на «вооружение» информационную стратегию «Ноополитика» (Байчик А.В., Никонов С.Б., 2012) [6] и занимается манипулированием международных процессов с использованием СМИ, а СМИ Республики Беларусь, предпочли не ввязываться в международные политические баталии, придерживаясь тактики «моя хата с краю, ничего не знаю».

По нашему мнению, яркий пример, как журналист-международник должен отстаивать интересы своего государства на международной арене является украинский журналист Роман Цимбалюк, задавший вопрос Президенту России В. Путину, на пресс-конференции 14 декабря 2017 года [7]. Р. Цимбалюк построил свой вопрос таким образом, что в нём прозвучала официальная позиция Украинского правительства, что на территории Донбасса российские войска, которых журналист называет «решальщиками» убивают граждан Украины. При этом он заявил, что Президент России отправляет таких людей, намекая, что он – главнокомандующий вооруженными силами России и это решение – его компетенция. Кроме того, Цимбалюк, заявил, что президент России не всегда отвечает на поставленные вопросы. При этом в зале, среди его коллег, российских журналистов, были слышны неодобрительные возгласы. Это говорит о том, что пока и в России среди журналистов отсутствует принцип журналистской солидарности. Человек выполняет свою работу. Он озвучивает позицию Украины. И, по нашему мнению, осуждать журналиста, за то, что он высказал мнение, которое не популярно в России неэтично.

Таким образом, на сегодняшний день в средствах массовой информации двух стран есть диаметрально противоположные точки зрения относительно событий на Донбассе.

Позиция Украинской стороны: на Донбассе, против украинской армии воюют вооруженные силы России. Позиция Российской стороны: на Донбассе, регулярных частей Российской Федерации нет.

Воюют ли граждане России против вооруженных сил Украины? Позиция России – если на Донбассе и есть граждане России, то это лица, помогающие гражданам Донбасса и их отрядам самообороны Донбасса, но прибывшие туда самостоятельно и это их личный выбор. Частные военные структуры имеют право принимать на работу граждан любых стран. Так же работала американская организация «**Blackwater**» («Черная вода»), выполняющая заказы по охране объектов в любой части мира, если им за это платили деньги.

Позиция Украины: на Донбассе находятся сепаратисты, выступающие против существующей власти. Все, кто поддерживает и не ушли с территории Донбасса, это пособники сепаратистов.

Эти две позиции диаметрально противоположные, но это позиции.

Приведем позицию Президента Белоруссии Александра Лукашенко, данного им белорусскому информационному агентству «Белта.БУ» [8]. Он говорит о том, что есть война на территории Украины. И указывает, что с одной стороны воюет Украина, а с другой стороны «противоположные силы». Можно сказать, что это дипломатичное высказывание. Но, например, в России хотели бы знать позицию белорусского народа или Президента Республики Беларусь, что происходит на Донбассе. Узнать это можно только через СМИ.

А могут ли СМИ республики Беларусь публиковать или выдавать в эфир своё отношение к событиям, пока государствен-

ные органы, решают, как относится к происходящему. В первую очередь, и это постоянно озвучиваемый аргумент, что надо всё взвесить, так как за словами может последовать изменение экономического благосостояния государства. Но проходит год, а позиции не выработано.

Складывается такое впечатление, что интересы республики Беларусь меняются в зависимости от конъюнктурных соображений лиц, находящихся в правительстве Республики Беларусь. В таком режиме СМИ республики Беларусь вряд ли смогут выйти на международный рынок информации, так как представляет интересы политических элит республики Беларусь, а не граждан этой республики. Мир – это не только взаимоотношение с соседями. Более того, от СМИ Беларуси, в частности в России, ждут озвученных интересов государства. Как развиваются отношения республики Беларусь с Пуэрто-Рико, как с Аргентиной, как с Грузией, как с Абхазией, как с Нагорным Карабахом, как с Суданом или Сомали. Интересно ли это хоть какой-то части белорусской общественности. Если не интересно, то зачем выходить в мир? Большинство международной журналистики, по нашему мнению, – это освещение международных контактов Президента Республики Беларусь. В последнее время наиболее оперативно затрагивает вопросы международного освещения событий «Клуб редакторов», выходящий на Белорусском телеканале. Но эта передача направлена скорее не на внешнюю аудиторию, а на внутреннюю. В Беларуси есть журналы, выходящие на иностранных языках. Это в первую очередь журнал «Беларусь» и «Минские новости». Но как распространяются эти журналы на международной арене. Мы не видели их ни в Китае (на Китайском языке эти журналы не издаются), ни в странах Латинской Америки, ни в Новой Зеландии, ни в США, ни в Великобритании, ни в Испании. Хотя контент этих журналов говорит о Беларуси и её контактах. Автор данной статьи не нашел внятной стратегии по реализации информации за рубежом Беларуси. Если белорусские СМИ являются частью социальной системы, то должны выполнять фидуциарную функцию (Парсанс Т. 1998) [9].

Резюмируя вышеизложенное, отметим:

1. Роль средств массовой информации Республики Беларусь в продвижении интересов белорусского государства на международной арене в настоящее время очень мала из-за отсутствия стратегии продвижения таких интересов, и в первую очередь – отсутствия государственной стратегии.

2. Ни руководство республики Беларусь, ни средства массовой информации не разглашают интересы республики на международной арене.

3. Отсутствуют издания (спецпроекты), направленные на определённых международных авторов.

При этом надо отметить, что кадры, готовые создать такую стратегию есть. По нашему мнению, отсутствует политическая воля и инициатива лиц, ответственных за продвижение национальных интересов, либо отсутствие связи государственных органов с научным сообществом. Так, взаимоотношения между республикой Беларусь и Китайской Народной республикой, по нашему мнению, развиваются, но развиваются исключительно исходя не из развития народных отношений (народная дипломатия), а из развития экономических интересов отдельных групп. Не секрет, что некоторые Китайские предприниматели, используя аргумент развития программы «Шелковый путь» получают привилегии в Китае, но работают на своё благосостояние. По логике событий, развивая отношения между этими государствами, необходимо создавать СМИ на китайском языке. Но этого не делается. Развитие со странами Латинской Америки говорит, что необходимо дать понять гражданам этих стран, что Беларусь имеет своё мнение о бурлящей жизни этого региона. Но этого нет. Каково отношение к событиям импичмента Дилмы Русеф, прав ли Николас Мадуро, вводя криптовалюту, какую экономику развивала Кристина Фернандес де Киршнер и как, по мнению белорусских «специалистов-политологов», которые тоже могут ошибаться, необходимо строить отношения. Все вопросы жизни за рубежом могли бы «просценировать» и Белорусское телевидение и СМИ Беларуси. Двигаться на международную арену без внятной политической стратегии, демонстрирующей наличие отсутствия интересов республики Беларусь невозможно. Пора вспомнить элементы специальной пропаганды.

Библиографический список

1. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва, 1984.
2. Пронина Е.Н. *Логика: учебно-методическое пособие*. Москва, 2015.

3. Корконосенко С.Г. *Журналистика в мире политики: Исследовательские подходы и практика участия*. Ред.-сост. С.Г. Корконосенко. Санкт-Петербург, 2004.
4. Засурский Я.Н. *Техника дезинформации и обмана*. Москва, 1978.
5. Лабуш Н.С. *Экстремальный политический процесс: особенности форм и медиатизация*: в 2 ч. Часть 1: учебное пособие. Н.С. Лабуш. Санкт-Петербург, 2017.
6. Байчик А.В., Никонов С.Б. Ноополитика как глобальная информационная стратегия. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2012; № 1: 207 – 213.
7. *Вопрос Украинского журналиста Путину*. 14.12.2017 Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=a2QzTMlfZLo>
8. Лукашенко. *О Донбассе, Украине, США и кто виноват?* Available at: megastar.in.ua/http://megastar.in.ua/lukashenko-o-donbase-ukraine-ssha-i-kto-vinovat/vid=bea272519
9. Парсанс Т. *Система современных обществ*. Перевод с английского. Под редакцией М.С. Ковалевой Москва: Аспект Пресс; 1998: 23 – 24.

References

1. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psichologii*. Moskva, 1984.
2. Pronina E.N. *Logika: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva, 2015.
3. Korkonosenko S.G. *Zhurnalistska v mire politiki: Issledovatel'skie podhody i praktika uchastiya*. Red.-sost. S.G. Korkonosenko. Sankt-Peterburg, 2004.
4. Zasurskij Ya.N. *Tehnika dezinformacii i obmana*. Moskva, 1978.
5. Labush N.S. *'Ekstremal'nyj politicheskij process: osobennosti form i mediatizaciya: v 2 ch. Chast' 1: uchebnoe posobie*. N.S. Labush. Sankt-Peterburg, 2017.
6. Bajchik A.V., Nikonov S.B. Noopolitika kak global'naya informacionnaya strategiya. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 9. Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistska. 2012; № 1: 207 – 213.
7. *Vopros Ukrainского zhurnalista Putinu*. 14.12.2017 Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=a2QzTMlfZLo>
8. Lukashenko. *O Donbasse, Ukraine, SShA i kto vinovat?* Available at: megastar.in.ua/http://megastar.in.ua/lukashenko-o-donbase-ukraine-ssha-i-kto-vinovat/vid=bea272519
9. Parsans T. *Sistema sovremennyh obschestv*. Perevod s anglijskogo. Pod redakciej M.S. Kovalevoj Moskva: Aspekt Press; 1998: 23 – 24.

Статья поступила в редакцию 26.03.18

УДК 811.351.22

Omarov A.A., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: arturorient@mail.ru

PHRASEOLOGICAL SPACE OF SOMATISM БЕКІ (HEAD) IN THE DARGIN LANGUAGE. The paper presents an analysis of conceptualization of reality in the phraseological space of somatism бекі (head) in the Dargin language. The relevance of the problem is that in the system of anthropocentric linguistics the somatic phraseology of the Dargin language has not been studied yet. The novelty of the work is that in Dagestan linguistics the phraseological view of the world of somatism бекі in Dargin is studied in correlation with prototypes. The theoretical importance of the research is connected with the level of prototype. It helps to define its significant signs that became the base of nomination in the Dargin ethnology. The results of the research will be useful in developing the courses of lectures such as "Dargin Lexicology", "Stylistics of the Dargin language" at the department of Dagestan languages of the Faculty of Philology and the dictionary of somatic phraseology of the Dargin language. The topic of the research is perspective. The problem of the article is important not only for Dagestan linguistics but for general linguistics too as it concerns the choice of denoter that became the base of its nomination.

Key words: somatism, phraseology, conceptualization, Dargin language, verbalization, ethnic consciousness, prototypical situation, compositional semantics.

A.A. Омаров, канд. филол. наук, зав. каф. арабского языка, Дагестанский государственный университет,
г. Махачкала, E-mail: arturorient@mail.ru

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО СОМАТИЗМА БЕКІ (ГОЛОВА) В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье проведён анализ концептуализации объективной реальности во фразеологическом пространстве соматизма бекі (голова) в даргинском языке. Актуальность затронутой проблемы заключается в том, что в системе антропоцентрического языкознания соматическая фразеология даргинского языка еще не нашла должного освещения. Новизна работы в том, что впервые в дагестанском языкознании исследуется фразеологическая картина мира соматизма бекі в даргинском языке в корреляции с прототипами, признаки которых явились мотивационной базой их номинации. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нем анализируется связь между обозначаемым и обозначающим на уровне прототипа, что позволяет определить его наиболее существенные признаки, легшие в основу номинации в даргинской этничности. Результаты проведенного исследования будут полезны при разработке курсов лекций по таким дисциплинам, читаемым на отделении дагестанских языков филологического факультета Дагестанского государственного университета, как «Лексикология даргинского языка», «Стилистика даргинского языка», а также для составления словаря соматической фразеологии даргинского языка. Выбранная тема исследования представляется перспективной, ибо речь идет о концептуализации даргинской этнической картины мира соматической фразеологией, которая на сегодняшний день является не изученной. Проблема, затронутая в нашей статье, релевантна не только для дагестанского, но и для общего языкознания, так как касается выбора признака денотата, легшего в основу его номинации.

Ключевые слова: соматизм, фразеологизм, композиционная семантика, смысловая транспозиция, прототипическая ситуация, концептуализация, этническое сознание, вербализация, даргинский язык.

Антропоцентрическая парадигма получила широкое распространение преимущественно на материале романо-германских и славянских языков. Тем не менее, это направление оказывает ощутимое влияние и на дагестанское языкознание, включая и материалы даргинского языка. Об этом свидетельствуют исследования последних лет [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Антропоцентрические исследования особенно релевантны применительно к языкам малых народов, к которым относится и даргинский язык. Это объясняется тем, что «полиэтнический Дагестан переживает глубокий кризис, по сути дела наблюдается прогрессирующий этноморфоз, хотя этническая эрозия еще не приняла обвального характера» [8, с. 11].

Целью исследования явилось описание концептуализации объективной реальности сатизмом *бекл* «голова» в даргинском языке, что обусловило наше обращение к фразеологии как наиболее культуроносному слою всякого языка.

Национальная специфика фразеологии, как и других лексических компонентов языка, обнаруживается во внутренней форме. Внутренняя форма – это своего рода способ изображения данного значения, сохранившийся отпечаток движения мысли, который имел место в момент возникновения слова [9, с. 45 – 46].

Внутренняя форма прототипической производящей основы фразеологизма позволяет, как известно, определить мотивацию результирующего переносного значения. Поэтому калькирование внутренней формы фразеологизмов с компонентом *бекл* «голова» явилось основным методом описания особенностей концептуализации наивной картины мира даргинцев.

Материалом анализа послужили 155 фразеологических единиц с компонентом *бекл* «голова» в даргинском языке, извлеченные нами из Даргинско-русского фразеологического словаря [10], которые объединены в 19 тематических групп (39 устойчивых сочетаний слов, не сводимы к единой теме).

Наибольший кластер – «ум» включает следующие устойчивые сочетания слов, которые репрезентируют это положительное ментальное качество по метонимии «голова «ум»: в представлении носителей даргинского языка голова ассоциируется с умом.

С умом соотносено вообще наличие головы, причем имеющий голову – это умный человек, ср.: *Духуси бекл* – букв. «умная голова», т. е. «умный человек» [10, с. 81]; *Бурги лерти адамти саби* – букв. «головы (мн. ч.) имеющие люди есть», т. е. «умными людьми являются» [10, с. 31].

Деятельность, осуществляемая «человеком с головой», в сознании даргинцев представляется как разумная активность, ср.: *Бекл чевси* – букв. «с головой», т. е. «с умом и со здравым смыслом» [10, с. 25]; *Бекл биалли* – букв. «если голова будет», т. е. «если действовать с умом» [10, с. 22].

Если голова метафорически «работает», то это является признаком ума, ср.: *Бекл бузули саби* – букв. «голова работает», т. е. «человек с ясными мыслями и умом» [10, с. 22]; *Хиела бекл бузахъен* – букв. «заставь работать свою голову», т. е. «будь умным» [10, с. 181]; *Бекл хлехузули* – букв. «голова не работает», т. е. «не соображает» [10, с. 25].

Умственные усилия проявляются в виде патологии головы. Голова может «кружиться» и тогда она перестает «думать», ср.: *Бекл шурбухъи саби* – букв. «голова вскружилась», т. е. «голова перестала думать» [10, с. 25].

Интенсивная умственная деятельность концептуализируется через головную боль, ср.: *Бурги изахъес кадирахъу* – букв. «головы (мн. ч.) заболеть заставит», т. е. «заставит сильно задуматься» [10, с. 31] и через опухание, отек головы, ср.: *Бекл бемдайчи* – букв. «пока голова опухнет», т. е. «очень много думал» [10, с. 22].

Равным образом, когда даргинец находится в растерянности, не знает какое принять решение, он хватается за голову, ср.: *Бекл буциб* – букв. «голову схватил», т. е. «стал думать, не зная что делать» [10, с. 22]. Большая степень подобного состояния передается прототипической ситуацией, когда он «хватает» голову двумя руками, ср.: *Клепра някъли бекл буциб* – букв. «двумя руками голову схватил», т. е. «глубоко задумался» [10, с. 118]. Эти два фразеологизма являются следствием вербализации семантики знаков телодвижения.

Когда носитель даргинского языка много думает, он также «запутывает себе голову», ср.: *Бекл бархахъиб* – букв. «голову запутал», т. е. «заставил много думать» [10, с. 22].

В даргинском сознании все, что находится в голове – это заботы, мысли, ср.: *Лерилра беклчи адиб* – букв. «все на голову село», т. е. «все пришлось испытать на себе» [10, с. 122]. Причем они, как живое существо, могут «не приходиться в голову», ср.: *Бекллиз хлехаклиб* – букв. «в голову не пришло», т. е. «не смог осмыслить» [10, с. 24]. Плохие мысли можно «отдалить из головы», ср.: *Бекларад вайти пикуми гъарахъдара* – букв. «из головы дурные мысли отдали», т. е. «не думай о плохом» [10, с. 24].

Оставаться рассудительным, быть в здравом уме в даргинском этносе представляется как «привязать голову, чтобы она не разбилась», ср.: *Бекл бигъен, бечайчи* – букв. «привяжи голову, пока разобьется», т. е. «будь рассудительным» [10, с. 22].

Рассудительный даргинец, отдающий отчет о возможных последствиях, думает о месте, куда он «положит свою голову», ср.: *Хиела бекл кабирхъуси мер халбара* – букв. «подумай о месте,

куда положишь свою голову», т. е. «подумай, где ты находишься», «подумай о последствиях» [10, с. 181].

Состояние даргинца, когда он перестает думать, не может соотноситься с передачей прототипической ситуацией «смены головы», ср.: *Бекл барсбиуб* – букв. «голова поменялась», т. е. «перестал соображать» [10, с. 22].

Мерилом ума может быть и размер головы (обычно голову сравнивают с тыквой), ср.: *Къабакъ бекл* – букв. «с головой как тыква (тыквоголовый)», т. е., «глупый человек», «человек с большой головой» [10, с. 104].

Даргинцы с одинаковыми головами считаются равными по уму и образованию, ср.: *Бурги цагъунти* – букв. «с одинаковыми головами», т. е. «равные по уму и по образованию» [10, с. 31].

Только в двух фразеологизмах ум ассоциируется с мозгом, результатом деятельности которого он является. Причем проводится различие между костным мозгом и головным. Если что-то до головного мозга «доходит», то это доходит и до ума, ср.: *Бекла мехлеличи абаайчи* – букв. «пока до мозга головы (головного мозга) дойдет», т. е. «пока до ума дойдет» [10, с. 23].

Если в голове мозгов нет, то это не просто глупый, а даже безумный человек, ср.: *Мехле агарси бекл* – букв. «голова без мозга (безмозглая голова)», т. е. «безумный человек» [10, с. 129].

Глупость в даргинской этничности ассоциируется прежде всего с виртуальным отсутствием головы, ср.: *Бурги агар адамти* – букв. «не имеющие головы (безголовые) люди», т. е. «глупые, неумные люди» [10, с. 30]; *Бекл агара* – букв. «головы нет», т. е. «нет ума» [10, с. 21]; *Бекл агарси* – букв. «не имеющий головы (безголовый)», т. е. «безумный» [10, с. 21]. С другой стороны глупость ассоциируется и с тем, что голова есть, но в ней ничего нет, ср.: *Беклаб селра агара* – букв. «в голове ничего нет», т. е. «безумный» [10, с. 23]. Но если в голове что-либо есть, так это солома, наличие которой также является признаком глупости, ср.: *Беклар цук сари* – букв. «в голове солома», т. е. «дурная голова» [10, с. 24].

Голова глупого человека в даргинской этничности сравнивается с коробкой, ср.: *Тлакъа бекл* – букв. «с головой как коробка», т. е. «глупый человек» [10, с. 151]. Глупость проявляется и в том, что у человека голова «поворачивается», ср.: *Бекл шурбухъун* – букв. «голова повернулась», т. е. «потерял ум» [10, с. 25], или же в том, что ум «выходит» из головы, ср.: *Бекла глехъу дурабетулхъули* – букв. «ум головы выходит», т. е. «с ума сошел» [10, с. 23].

Признаком глупости может быть виртуальное отсутствие головного мозга, ср.: *Бекла мехле агарси адам* – букв. «мозг головы (головной мозг) не имеющий человек», т. е. «глупый, безумный человек» [10, с. 23]; *Бекла мехле агарси* – букв. «мозг головы (головной мозг) не имеющий», т. е. «безумный» [10, с. 23].

Человек глупеет, когда головной мозг «уходит в одну сторону», ср.: *Бекла мехле ца шайчи ардякъун* – букв. «мозг головы (головной мозг) в одну сторону ушел», т. е. «из ума выжил» [10, с. 24].

Равным образом, человек представляется глупым, если он «выпивает» головной мозг, ср.: *Бекла мехлели ужиб* – букв. «мозг головы (головной мозг) выпил», т. е. «сошел с ума» [10, с. 23].

В редких случаях непосредственно указывается, что голова есть глупая, и это метонимически переносится на глупость человека, ср.: *Абдал бекл* – букв. «глупая голова», т. е. «глупый человек» [10, с. 7]; *Бекли духуси ахлен* – букв. «головой умный не есть», т. е. «тронутый умом» [10, с. 24].

Бесполезная работа в даргинской ментальности может восприниматься как работа человека, не имеющего головы, ср.: *Бекл агарсила хлянчи* – букв. «головы не имеющего (безголового) работа», т. е. «бесполезная, дурацкая работа» [10, с. 21].

Ментальная сущность «смерть» как наказание концептуализируется описанием прототипических ситуаций лишения человека головы. Материалы исследования представили следующие вербализованные прототипические мини-дискурсы:

1. Погибель может реализоваться в виде «разбитой головы», ср.: *Бекл бячун* – букв. «голову разбили», т. е. «убили» [10, с. 22]; *Бекл бихъ* – букв. «чтобы голова разбилась», т. е. «пусть умрет» [10, с. 22].

2. Голова может «упасть», т. е. концептуализируется сценарий реального «падения» головы после обезглавливания человека, ср.: *Бекл какикиб* – букв. «голова упала», т. е. «голову отрубили» [10, с. 23].

3. Голову также в прямом смысле отрубают, ср.: *Бекл чебъяхъес* – букв. «голову отрубить», т. е. «убить, казнить» [10, с. 25].

4. Рассматриваемую часть тела, отрезав, бросают в пропасть, ср.: *Бекл кеббяхъли кьадала лайбиклис* – букв. «голову отрезав в пропасть брошу», т. е. «убью и брошу в пропасть» (в смысле никто и не найдет) [10, с. 23].

5. Равным образом, голову метафорически «съедают», ср.: *Бекл бергун* – букв. «голову съел», т. е. «остался без головы; убили» [10, с. 22].

6. Голову заставляют также «полететь», ср.: *Бекл арцахъур* – букв. «голову заставили полететь», т. е. «отрубили голову, убили» [10, с. 22] или голову «сносят», ср.: *Вайти гъайли бекл чеббихъу* – букв. «плохие слова голову снесут», т. е. «из-за плохого языка можно потерять хорошую голову», «плохие слова губят человека» [10, с. 36].

7. У обреченного на гибель голова «катится», ср.: *Бекл гербухъун* – букв. «голова покати́лась», т. е. «голова упала» [10, с. 22] или он сам «расстается» с головой, ср.: *Беклизилад ухъун* – букв. «растался с головой», т. е. «умер» [10, с. 24].

Таким образом, фразеологически вербализованное значение «смерть» есть словесное оформление в подавляющем большинстве случаев метафорического описания исторически имевших место реальных ситуаций.

Моделью концептуализации семемы «головная боль» в даргинском языке является фразеологическая репрезентация метафорического «кружения» головы как реального кружения окружающей реальности, ср.: *Бекл ласбиклескабиуб* – букв. «голова начала кружиться», т. е. «голова вскружилась» [10, с. 24].

Посредством «кружения головы» репрезентируется и чувство тошноты, ср.: *Бекл шурбухъун* – букв. «голова вскружилась», т. е. «начало тошнить» [10, с. 25].

При патологии состояния головы болезни «наполняют» её, ср.: *Бекл излумани бицлиб* – букв. «голова болезнями наполнилась», т. е. «голова сильно разболелась» [10, с. 23].

Болезнь может также «засесть» в голову, ср.: *Беклизи изала абиуб* – букв. «в голову болезнь засела», т. е. «голова разболелась» [10, с. 24].

В некоторых случаях болезнь головы концептуализируется как «появление отверстия в голове», ср.: *Беклизи тлярхъи бухъун* – букв. «в голове отверстие появилось», т. е. «голова разболелась (от крика)» [10, с. 24].

Голова становится также «войлочной», ср.: *Бекл варгыла бетатур* – букв. «голова войлочной стала», т. е. «голова онемела (болит)» [10, с. 22] или она может «бушевать», ср.: *Бекл бяхлили саби* – букв. «голова бушует», т. е. «голова болит» [10, с. 22].

Головная боль может явиться как искры, летящие из головы, ср.: *Беклпарад цадердиб* – букв. «из головы искры полетели», т. е. «почувствовал сильную боль» [10, с. 24].

Головная боль репрезентируется как виртуальное «отдаление границ головы», ср.: *Бекла дазурби гъарахъдикиб* – букв. «границы головы отделились», т. е. «голова начала болеть» [10, с. 23] или как «разрыв границ головы», ср.: *Бекла дазурби царкдирули сари* – букв. «границы головы разрываются», т. е. «голова болит» [10, с. 23].

Как следует из проведённого анализа, болезнь головы отражается в сознании носителей даргинского языка в образе тех чувств, которые вызывают болезнь. При этом имеет место метафоризация реального чувства болезни.

Ментальная сущность, передаваемая словами «главный, основной», как во многих социумах, так и в даргинском ассоциируется с соматизмом «голова». Более конкретно голова ассоциируется в следующих аспектах:

1. «Голова «главный, глава», ср.: *Беклиуб* – букв. «головой стал», т. е. «стал главным» [10, с. 22]; *Бекидеш чедибикиб* – букв. «главенство навалилось», т. е. «стал вожаком» [10, с. 23]; *Бекл душман* – букв. «голова враг», т. е. «главный враг, виновник; убийца» [10, с. 23]; *Бекл бебклмабебклаб* – букв. «голова пусть не умрет», т. е. «пусть жив останется отец семьи» [10, с. 22].

2. «Голова «заметный, запоминающийся», ср.: *Бекл бархли* – букв. «голова день», т. е. «заметный день» [10, с. 22].

3. «Голова «наиболее часто посещаемый», ср.: *Гумайла бекл саби* – букв. «годекана голова есть (является)», т. е. «является самым людным местом», «является основным годеканом» [10, с. 45].

Семема «ответственность», номинируемая фразеологизмами с компонентом «голова», по-разному репрезентируется в конкретных дискурсах.

Ответственность концептуализируется как «принятие на свою голову», ср.: *Сунела бекла чесиб* – на свою голову принял, принял ответственность на себя [10, с. 146]; *Бекли чесиб* – букв.

«голова приняла», т. е. «принял все на себя» [10, с. 25]; *Бекли чемайсид* – букв. «головой не принимай», т. е. «не бери ответственность на себя» [10, с. 25].

Берущий на себя ответственность, «даёт голову на отсечение», ср.: *Бекл чеббихъахъис* – букв. «даю голову на отсечение», т. е. «на все согласен» [10, с. 25].

Ответственность можно «намотать» на чью-либо голову, ср.: *Ца адамла бекличир делкъахъес* – букв. «на голове одного человека намотать», т. е. «свалить все на одного» [10, с. 187].

Семема «унижение» представлена в семантике значимых знаков телодвижения, архисемой которых является движение головы сверху вниз. Конкретно этот фразеологически вербализованный сценарий реализуется в следующих формах:

1. «Опускание головы», ср.: *Бекл гляшбиуб* – букв. «голова опустилась», т. е. «унизился» [10, с. 22].

2. «Унижение головы», ср.: *Бекл убяхлибариб* – букв. «голову унизил», т. е. «понижил авторитет» [10, с. 25].

3. «Склонить голову к земле», ср.: *Бекл ванзализи кабаахъили тиладибариб* – букв. «голову к земле склонив попросил», т. е. «очень сильно просил» [10, с. 22].

4. «Не дать поднять голову», ср.: *Бурги ахъхледуцахъиб* – букв. «головы (мн. ч.) не дал поднять», т. е. «унизил своим аморальным поступком» [10, с. 31].

5. «Заставить опустить голову», ср.: *Бурги гляшдарахъиб* – букв. «головы (мн. ч.) опустить заставил», т. е. «унизил» [10, с. 31].

Таким образом, в концептуализации ментальной сущности «унижение» лежит общее для многих народов идея движение головы сверху вниз.

Вербальная грубость репрезентирована во фразеологическом пространстве соматизма *бекл* «голова» как виртуальная «речь из мозга головы», ср.: *Бекла мехлелизлад сай гъайикъули* – букв. «из мозга головы (головного мозга) разговаривает», т. е. «ненужными и грубыми словами разбрасывается» [10, с. 23]. Виртуальная «речь из мозга головы» в отличие от нормальной речи воспринимается как ненормальная, ненормированная, грубая, бранная речь.

Вербальная грубость концептуализируется также в сценариях, изображающих «разведение огня на голове», ср.: *Беклици цлабикъур* – букв. «на голове огонь развел», т. е. «нашел скандал» [10, с. 25] и «посыпание пыли на голову», ср.: *Беклици хъаса чекъур* – букв. «на голову пыль насыпал», т. е. «сам себе нашел скандал и сплетни» [10, с. 25].

На наш взгляд, ассоциативная связь, точнее мотивация подобной концептуализации объясняется тем, что приведённые два фразеологизма предполагают перенос по смежности «огонь/пыль на голову» «огонь/пыль на человека, на субъекта». Наше утверждение обосновывается тем, что человек, спасающий «свою голову», спасает себя от неприятностей, ср.: *Бекл берцахъиб* – букв. «голову спас», т. е. «сберег себя от неприятностей и скандалов» [10, с. 22].

Переводной эквивалент «сберег себя от неприятностей и скандалов» указывает на то, что «огонь/пыль на голову» в приведённых фразеологизмах это и есть неприятности в образе огня и пыли на голове.

Тем не менее, исследованная этнологическая литература не отражает описание дискурсов в фольклоре даргинского языка прототипических ситуаций посыпания огня и пыли на голову как имеющих значение «неприятности».

В корпусе устойчивых сочетаний слов отмечены четыре фразеологизма с компонентом *бекл* «голова», которые иллюстрируют эволюцию от избалованности к хамству. В даргинской этничности балуемого метафорически «сажают на голову», ср.: *Бекличи катур* – букв. «на голову посадил», т. е. «разбаловал» [10, с. 25], в то время как избалованный сам «садится на голову», ср.: *Бекличи айиб* – букв. «на голову сел», т. е. «начал издеваться» [10, с. 25].

Морфологические варианты приведенных фразеологизмов уточняют общую семантику проявления нахальства, наглости, ср.: *Бекличи ацлиб* – букв. «на голову залез», т. е. «начал самовольничать и издеваться» [10, с. 25]; *Бекла айиб* – букв. «на голову влез», т. е. «начал бесчинствовать, издеваться» [10, с. 23].

Семема «сохранность, безопасность» концептуализируется на основе различных прототипических ситуаций, в которых описываются сохранность головы, т. е. сохранность субъекта.

Так, если голову «уносят», то это значит, субъект вернулся целым и невредимым, ср.: *Бекл арбухес* – букв. «голову унести», т. е. «вернуться целым и невредимым» [10, с. 22].

Человек обеспечивает свою безопасность, оберегая свою голову, ср.: *Бяк! мяхкамбариб* – букв. «голову сберег», т. е. «сберег себя» [10, с. 25]; *Бек! бигалли, ёу кьяшми* – букв. «если голову хотите, ну-ка, ножки», т. е. «спасайся бегством» [10, с. 22].

Однако случается, что голова «остаётся» (на месте), что также является признаком сохранности субъекта, ср.: *Бек! калул* – букв. «голова осталась», т. е. «остался в живых» [10, с. 23].

Семема «неприятности», представленная фразеологизмами с компонентом *бек!* «голова», концептуализируется как беда, несчастье для головы, ср.: *Бек!лис балазь* – букв. «для головы беда, несчастье», т. е. «обуза» [10, с. 24] или же как «головная боль», причем ее можно метафорически приобрести, ср.: *Бек!ла изала бучиб* – букв. «болезнь головы (головную боль) приобрел», т. е. «проблемы нажил» [10, с. 24].

Головную боль, как проблему, можно и не обрести, что является инициативой субъекта, но эти проблемы имеют место быть независимо от воли субъекта, ср.: *Бек!лис изала бучиб* – букв. «для головы болезнь нашел», т. е. «нашел проблемы» [10, с. 24].

Своеобразным представляется концептуализация ментальной сущности, передаваемой словами «навести, посетить (кого-либо)». Подобная прототипическая ситуация в даргинской этничности отложилась как действие «всунуть голову» (в посещаемое сообщество, которое остается за кадром фразеологической единицы, оно не вербализовано, но концептуально предполагается), ср.: *Бек! гьаббатур* – букв. «голову всунул», т. е. «заглянул» [10, с. 22].

При этом кратковременное посещение воспринимается как «зашел и осмотрел», но концептуализировано как «голову оставил», ср.: *Бек! батур* – букв. «голову оставил», т. е. «зашел и посмотрел» [10, с. 22].

Сценарий кратковременного посещения и расставания (с сообществом) воспринимается в образе «оставленной головы» и ухода (субъекта), который концептуально существует, но вербально не представлен, ср.: *Бек! батурли арякун* – букв. «голову оставив ушел», т. е. «заглянув уехал» [10, с. 22].

Семема *бек!* «голова» может выступать в функции кодификатора оценки деятельности, которая ситуативно может быть успешной или безуспешной. В первом случае успешность отложилась в этническом сознании даргинцев с отрицательной коннотацией: у субъекта голова «начинает кружиться» (от успехов), ср.: *Бек!ла мехлепа вуб* – букв. «голова вскружилась», т. е. «одурел от успехов» [10, с. 23].

В случае неудачи, последняя воспринимается как сценарий, когда «две головы не вырастут», ср.: *Кле! бек! хлякьян гьаннала глеръи* – букв. «две головы не вырастут с этих пор», т. е. «ничего не получится» [10, с. 117].

Моральное состояние неудачника, его нервозность (от неудач) отразилась в образе, напоминающем «биться головой об стенку» в русском языке. Однако в этой ситуации голову даргинца «ударяют» в землю, ср.: *Бек! ванзализи бирхьялпир, селра бетхлерар* – букв. «даже если голову в землю будут ударять, ничего не получится», т. е. «зря тратить нервы» [10, с. 22].

Забывчивость, если это случается, в сознании даргинцев «видится» как сценарий «ухода (забываемого) из головы», предмету забвения приписываются свойства живого существа, ср.: *Бек!ларад ардашули сари* – букв. «из головы уходят», т. е. «забываются» [10, с. 24]; *Бек!лизиб дурабухъун* – букв. «из головы вышло», т. е. «забыл» [10, с. 24].

Бек! «голова» в даргинском этносе может символизировать «жертву ради кого-либо», ср.: *Хле!ла бек!личира* – букв. «ради твоей головы», т. е. «ради тебя» [10, с. 181]. При этом жертвенность может достичь апогея, и в этом случае даргинцы «кладут голову (ради чего-либо)», что коррелируется со сценарием «положить

голову за...» в русском языке, ср.: *Бек! кабихъиб* – букв. «голову положить», т. е. «пожертвовал собой, умер» [10, с. 23].

Надоедливость, кодифицируемая фразеологизмами с компонентом *бек!* «голова» производно от двух экстралингвистических дискурсов. В первом случае надоедливость «сваливается» на голову, ср.: *Бек!личи кайкиб* – букв. «на голову свалился», т. е. «пристал» [10, с. 25]. Во втором – надоедливый облизывает головной мозг, ср.: *Бек!ла мехле лямдариб* – букв. «мозг головы (головной мозг) облизал», т. е. «надоедливый разговорами» [10, с. 23].

В редких случаях *бек!* «голова» выступает в функции единицы измерения энантисемических значений «маленький/большой». К примеру голова выступает мерилем роста человека, ср.: *Бек!цада сай агара* – букв. «сам не больше головы», т. е. «очень маленький» [10, с. 25].

Применительно к обману размер головы у даргинцев вызывает представление о большей её степени, ср.: *Бек!цада къунбу* – букв. «как голова (размером в голову) обманы», т. е. «много лжи» [10, с. 22].

Невнимательность даргинца объективируется тем, что он не поднимает голову (на действие или объект возможной реакции), что реально означает «не посмотрел на объект возможной реакции», ср.: *Ца бек! ахълебуциб* – букв. «одну голову не поднял», т. е. «даже не посмотрел» [10, с. 187].

Если внимательность касается ментальной обработки информации, то невнимательность реализуется в образе того, что «в голову не идет», ср.: *Бек!ла хлякьюли* – букв. «в голову не идет», т. е. «не может сосредоточиться» [10, с. 24].

Соматизм *бек!* «голова» может выступать в функции маркера упорства, которого не преодолеть, если даже ему (невербализованному упорству) «разобьют голову», ср.: *Бек! бячаллира* – букв. «даже если голову разобьют», т. е. «ни за что не отступит от своих мыслей и убеждений» [10, с. 22].

Упрямый не отступит, если даже переубеждающий примет необычную для убеждения позу – «встанет на голову», ср.: *Бек!личив тлашизаллира* – букв. «если даже на голове будет стоять», т. е. «что бы ни делал» [10, с. 25].

Соматизм *бек!* «голова» в составе устойчивых сочетаний слов может быть индикатором этнического узуса, в нашем случае мести. При этом месть, которая не вербализована, присутствует концептуально, поскольку узус понятен каждому представителю социума, ср.: *Бек!лис бек!* – букв. «голове голова», т. е. «смерть за смерть» [10, с. 24].

Формально приведенный дискурс может расширен, однако концептуализация искомого фразеологического значения существенно не меняется, ср.: *Хли!с хли, бек!лис бек!* – букв. «кровь за кровь, голова за голову», т. е. «кровная месть» [10, с. 183].

Соматизм *бек!* «голова» в морфологии фразеологизмов может выступать кодификатором нежелательного замужества, ср.: *Бек!личи чекабигъун* – букв. «на голову привязали», т. е. «на-сильно выдали замуж» [10, с. 25].

Данный соматизм может выступать индикатором создания семьи, женитьбы, ср.: *Бек! бурхли бяхъиб* – букв. «голову в потлок ударил», т. е. «стал семейным» [10, с. 22].

Проведенный анализ фразеологического пространства соматизма *бек!* «голова» свидетельствует о том, что в наивной картине мира даргинцев голова выступает ситуативным кодификатором: ментальной потенции человека, гордости, унижения, стыда, наглости, хамства, наказания смертью или увечьем, безопасности субъекта, беды, несчастья, неприятностей, болезни, общительности, упрямства, удачливости, невезения и семейных отношений.

Библиографический список

1. Гацайниев Г.К. *Сопоставительный анализ соматических фразеологических единиц даргинского и русского языков*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2007.
2. Ибрагимов Г.Х. *Национально-культурный компонент в лексике и фразеологии даргинского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2009.
3. Мирзаханова С.Д. *Фразеологизмы с качественной характеристикой человека в даргинском и английском языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2009.
4. Абдулкадырова П.М. *Компаративные фразеологические единицы даргинского языка в сопоставлении с английским языком*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2010.
5. Майтиева Р.А. *Структурно-семантическая характеристика пословиц и поговорок даргинского языка в сопоставлении с английским*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2011.
6. Раджабова Н.Г. *Структурно-семантический анализ благопожеланий и проклятий даргинского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2012.
7. Гаджиалиева М.Г. *Фрагмент «человек» в зоонимической картине мира в языках различных типологий (на материале даргинского, английского и арабского языков)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2017.

8. Гаджихмедов Н.Э. Роль этноязыкового фактора в этническом самосознании этносов в полилингвокультурной ситуации Дагестана. *Контентивная типология естественных языков: материалы международной научно-практической конференции языковедов*. Махачкала, 2007: 9 – 12.
9. Маслов Ю.С. *Введение в языкознание*. Москва, 1987.
10. Магомедов Н.Г. *Дагинско-русский фразеологический словарь*. Махачкала, 1997.

References

1. Gacajnieva G.K. *Sopostavitel'nyj analiz somaticheskikh frazeologicheskikh edinic darginskogo i russkogo yazykov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2007.
2. Ibragimova G.H. *Nacional'no-kul'turnyj komponent v leksike i frazeologii darginskogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2009.
3. Mirzahanova S.D. *Frazeologizmy s kachestvennoj harakteristikoj cheloveka v darginskom i anglijskom yazykah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2009.
4. Abdulkadyrova P.M. *Komparativnye frazeologicheskie edinicy darginskogo yazyka v sopostavlenii s anglijskim yazykom*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2010.
5. Majtieva R.A. *Strukturno-semanticeskaya harakteristika poslovic i pogovorok darginskogo yazyka v sopostavlenii s anglijskim*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2011.
6. Radzhabova N.G. *Strukturno-semanticeskij analiz blagopozhelanij i proklyatij darginskogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2012.
7. Gadzhialieva M.G. *Fragment «chelovek» v zoonimicheskoy kartine mira v yazykah razlichnyh tipologij (na materiale darginskogo, anglijskogo i arabskogo yazykov)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2017.
8. Gadzhiahmedov N.E. *Rol' etnoyazykovogo faktora v etnicheskom samosoznanii etnosov v polilingvokul'turnoj situacii Dagestana. Kontentivnaya tipologiya estestvennyh yazykov: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii yazykovedov*. Mahachkala, 2007: 9 – 12.
9. Maslov Yu.S. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva, 1987.
10. Magomedov N.G. *Darginsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Mahachkala, 1997.

Статья поступила в редакцию 30.03.18

УДК 811

Printsipalova O.V., senior teacher, Department of German Language, MGIMO University (Moscow, Russia),

E-mail: oprintsipalova@gmail.com

Savankova E.V., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of German Language, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: katerina3006@yandex.ru

SUMMARY OF FOREIGN TEXTS AS A TOOL OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE BY STUDENTS. The paper deals with writing a story as a form of reflection of the received information. It examines specificity of operation algorithm of working on different kinds of stories taking into account transforming information. The article addresses a technique of training for writing a story. Writing a story is a kind of work with a view to replicate the content, it means to produce the text on the basis of source. Learning of perception and creation of texts is a unified complex process. Mental functions are a complex multi-level formation, which parts are closely linked (interrelated). The way to obtain and to report the received information in cognitive linguistics usage looks like a two-way refraction of the original text, which could be read or heard. Writing a story is a tool to develop thinking, memory and speech in students. The reproduced text has its place in a system for forming communication skills. When students are working on writing a story, they learn to select the main things (to compress) and to collect and to systematize the material for writings.

Key words: writing a story, cognitive linguistics, picture of the world, frame semantics, semantic modeling, cohesion and coherence of texts.

О.В. Принципалова, ст. преп. каф. немецкого языка МГИМО, г. Москва, E-mail: oprintsipalova@gmail.com**Е.В. Саванкова**, канд. филол. наук, ст. преп. каф. немецкого языка МГИМО, г. Москва, E-mail: katerina3006@yandex.ru

ИЗЛОЖЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

Статья посвящена изложению как форме отражения полученной информации. В ней рассматриваются специфика алгоритма работы над изложением с учетом переработки информации. Также затрагивается методика подготовки к изложению. Изложение – это вид работы, целью которого является воспроизведение содержания, т. е. создание текста на основе исходного. Обучение восприятию и созданию текста является единым сложным процессом. Механизмы мыслительной деятельности представляют собой сложное многоуровневое образование, каждое из звеньев которого тесно связано с другими. Механизм восприятия и механизм воспроизведения полученной информации с точки зрения когнитивной лингвистики представляют собой двойное преломление исходного текста, который может восприниматься либо на слух, либо зрительно. Изложение является одним из способов развития у студентов таких познавательных процессов как мышление, память и речь. Воспроизведение текста занимает определенное место в системе формирования коммуникативных умений у студентов-международников. Работая над изложением, студенты учатся не только выделять главное и существенное в исходном тексте (сжатое изложение), но и собирать и систематизировать материал для письменного высказывания (развернутое изложение). Дальнейшая работа студентов над изложением требует селективной подборки «своих» собственных языковых средств, а также предполагает знакомство и «освоение» чужой языковой картины мира.

Ключевые слова: изложение, когнитивная лингвистика, языковая картина мира, фреймовая семантика, семантическое моделирование, когезия и когерентность текста.

В рамках инновационной образовательной программы МГИМО МИД России «Формирование системы компетенций для профессиональной деятельности в международной среде в интересах укрепления позиций России» обучение иностранным языкам рассматривается как инструмент, обеспечивающий профессиональное общение специалистов-международников в различных областях. При этом методика обучения иностранным языкам исходит из взаимосвязи различных языковых и неязыковых ком-

петенций в реальной коммуникации. При этом уже на начальном этапе обучения иностранным языкам следует заложить основы грамотной, четкой и структурированной схемы (алгоритма, сценария, скрипта, фреймового изложения) для письменной и устной передачи информации у студентов-международников.

Письменная передача информации, полученной различными способами (графически, аудио-визуально), является субъективным отражением как языковой, так и неязыковой действитель-

ности (реальности), т.е. картины мира (КМ) или ее фрагментов. На начальном этапе обучения мы можем говорить лишь о наличии фрагментарных языковых представлений о КМ, поскольку студент не располагает достаточным для отражения КМ спектром лексических единиц (в когнитивистике фреймов, скриптов, сценариев, схем) и грамматических структур (в т.ч. когнитивных). Одним из видов отражения языковой КМ на начальном этапе является письменное или устное изложение. В настоящей статье изложение рассматривается как «один из видов письменных репродуктивных работ обучающего или контрольного характера, в которых тщательно излагаются все элементы содержания, но при этом может варьироваться речевое оформление текста» [1, с. 141].

Различают письменные и устные изложения для передачи информации. Далее речь пойдет о письменных изложениях, как о методе обучения письменному выражению мыслей. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез выделяют три типа изложения в зависимости от степени их модификации: развернутые, сжатые, свободные.

В начале обучения изложению целесообразно использовать такие его виды как развернутое, т.е. близкое к тексту, и сжатое, т.е. с выделением главной мысли и исключением всего второстепенного. Развернутое изложение носит менее творческий характер. С одной стороны, студенты используют слова и обороты, данные в тексте, закрепляя, таким образом, уже знакомые слова, словосочетания, устойчивые выражения, сверхфразовые высказывания и т.п. С другой стороны, происходит ознакомление с новыми лексическими единицами, которые также используются студентами в изложении, что ведет к расширению и обогащению активного и пассивного словаря студентов и развитию речевых умений.

В отличие от развернутого изложения сжатое предполагает творческую работу студента при сокращении (переработке) текста. Сжатие текста состоит в поиске синонимической замены, видоизменении структуры и композиции текста, «не отступая от темы и основной мысли первичного текста».

На начальном этапе для работы над развернутым изложением предлагаются тексты описательного или повествовательного характера, т.к. они позволяют объективно и точно передавать фактическую информацию. Для данных целей обучения следует отбирать тексты, имеющие последовательную и логичную структуру при интересном и тематически доступном (актуальном) содержании. Для сжатого изложения рекомендуются тексты с возможностями для сокращения (т.е. имеют второстепенные эпизоды и детали, сходные явления, синонимические языковые средства и др.), потому что они могут быть расширены, продолжены или видоизменены. В связи с тем, что свободное изложение предполагает определенную модификацию содержательной и трансформацию языковой стороны текста и тем самым может создавать дополнительные сложности для студентов на начальном этапе обучения, данный вид изложения является преждевременным. [2, с. 260 – 261].

Вышеназванные виды изложений представляют собой переработку и подачу полученной информации вне зависимости от формата исходного текста (письменный или аудиотекст). Далее возникает вопрос двунаправленности данных процессов. С одной стороны, компрессия (сжатие) исходного материала, с другой стороны, расширение при последующем извлечении информации из кратковременной (т.е. сразу после предъявления информации на занятии) и долговременной памяти.

При сжатии информации необходимо учитывать специфику субъективного восприятия звука или изображения, графического или визуального. Видео- и аудиоданные, графические данные улучшают понятливость и способствуют восприятию информации. Субъективность восприятия информации объясняется в когнитивистике индивидуальными особенностями функционирования мозга человека, т.к. «восприятие является собой не пассивное созерцание мира, но активное и живое взаимодействие с окружающей средой, направленное на приспособление человека к среде, а следовательно, и на извлечение из потока информации необходимых и полезных сведений». [3, с. 17 – 18].

Воспринимаемая информация отражается в человеческом сознании. Так как восприятие происходит на разных уровнях, то можно с уверенностью сказать, что затронуты все органы чувств, которые в свою очередь являются проводником для познавательных процессов. В ходе восприятия информации осуществ-

ляется внутренняя работа, сложная и высокоорганизованная по своей сути. В этой работе принимают активное участие многие познавательные процессы: воображение, внимание, мышление, память. Информация, поступившая в мозг, должна быть усвоена и осознана. Восприятие это начальный этап в цепочке между новой информацией и её осознанием. Визуальный или аудио-канал информации предполагают концентрацию на зрительных или слуховых образах. Эти образы воспринимаются каждым отдельно взятым человеком по-разному.

Поток входящей информации имеет упорядоченную структуру (схему). В рамках когнитивной парадигмы изучения иностранных языков в качестве синонимов понятия «схема» используются: фрейм, скрипт, сценарий. Наличие определенных схем в языковом сознании студента способствует восприятию и осмыслению, а также последующему изложению полученной информации. При сжатии исходной информации происходит уменьшение изначального объема с целью рационального кодирования информации и хранения в памяти. Пошагово данный процесс может быть представлен следующим алгоритмом:

Выделение главной мысли → сжатие до фрейма как «ключа» для дальнейшего воспроизведения → компоновка по сочетаемости фреймов в памяти (моделирование) → «распаковка», т.е. активизация фрейма → расширение информации (интерпретация без искажения, т.е. создание так называемого рефлексивного зеркала)

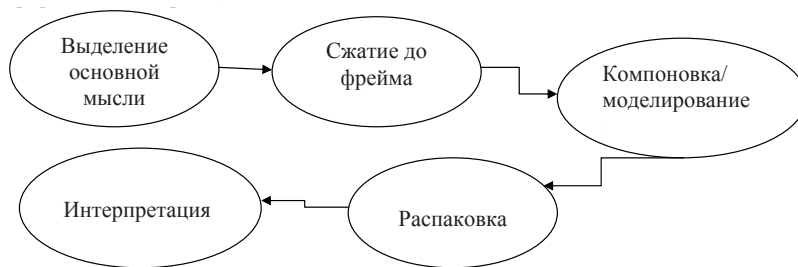


Рис. 1. Процесс сжатия исходной информации

И в этом контексте возникает главный вопрос: как корректно соединить исходную информацию, представленную в виде печатного или аудиотекста, и её письменное изложение, т.к. на каждом из вышеназванных этапов может произойти искажение (ложное толкование) содержания.

Умение быстро и правильно выделить основную мысль, т.е. посыл автора, упрощает компрессию информации. В процессе выделения основной мысли следует обратить внимание на тема-рематическую связь, т.е. – знакомое – неизвестное. Опора на ключевые слова, несущие смысловую нагрузку, позволяет в дальнейшем правильно воспроизвести полученную информацию. Далее необходимо сжать эту информацию, каталогизировать. Важно на данном этапе научить студентов фреймовому, а не последовательному механическому запоминанию предъявляемого текста. Подобная трансформация слова в образ (фрейм) вносит неоценимый вклад в осмысление и осознание полученной информации (т.е. концептуализация, категоризация и каталогизация информации).

Обработка полученной информации предполагает осмысление полученных образов для их последующего использования. Начинается отбор составляющих для конечного изложения. Стадия компоновки/моделирования включает в себя разбор каталогизированной информации. Этот процесс не должен протекать стихийно и непродуманно, чтобы избежать включения неудачных или случайных выражений, и наоборот, оставления без внимания существенной информации и средств для ее передачи. При этом важно помнить, что итоговое изложение не должно представлять собой набор отдельных предположений, т.е. компоновка или моделирование будущего изложения должны приходить осознанно, с учетом имеющихся у студента знаний.

При распаковке информации, т.е. при трансформации образов обратно в слова особое внимание следует уделить когерентности – целостности текста. Известный гроссмейстер Давид Бронштейн по рассказам коллег думал иногда над своим первым ходом 20-40 минут, хотя всего существует 18 возможностей. Поэтому вопрос «Как начать изложение?» не самый простой. Студенту предстоит сложный выбор, так как перед ним целое множество слов и словосочетаний, а не 18. Извлечение/распаковка полученной информации происходит с опорой на индивидуаль-

ную КМ каждого студента. Один и тот же поток информации, адресованный студентам, будет трактован и, следовательно, распакован через призму рефлексивного зеркала каждого из них. Получается, что параллельно создается такое количество вариантов распаковки, сколько студентов работает над исходным текстом. То есть исходный текст трансформировался в сознании каждого, отдельно взятого студента с учетом его индивидуальной призмы рассмотрения. Отражение исходной информации приобретает конкретный вид, а именно имеет место быть интерпретация сохраненных в памяти фреймов, скриптов и т. д.

Интерпретация – истолкование, объяснение, раскрытие смысла, чего-либо. [4, с. 673]. Интерпретация зависит как от самой информации, так и от индивидуального опыта студента. Также важную роль играют уровень его фоновых и языковых знаний, общий уровень развития и т.п. Студент должен вписать полученную информацию в свой понятийный мир, в рамки имеющихся у него представлений. Интерпретация состоит из двух компонентов: фактического и эмоционального. Процесс интерпретации определяется КМ студента. На заключительном этапе при работе над написанием изложения происходит отражение отраженного. Произошло двунаправленное преломление полученной информации: исходный текст → память студента → изложение. Для интерпретации обработанной информации важно выбрать из палитры имеющегося языкового материала те лексические, грамматические и синтаксические единицы, которые дадут возможность студенту передать содержание исходного текста без искажения.

Для успешной реализации данного алгоритма необходимы определенные приемы обучения, выбор которых определяется языковой подготовкой студентов с учетом их фоновых знаний. Прежде всего, независимо от вида изложения, целесообразно начинать работу со вступительной беседы преподавателя, целью которой является определение темы будущего текста, принимая во внимание языковую и фоновую осведомленность студентов (так называемая «фаза разогрева» – *Aufwärmungsphase*). Одновременно происходит и активизация пройденного материала, и введение новых лексических единиц, устойчивых словосочетаний, оборотов, необходимых для описания ситуации текста и его последующей репрезентации в письменном виде, т.е. для изложения. Задачей студентов при первом предъявлении текста (первое прослушивание или первое прочтение) является глобальное понимание информации и попытка сформулировать основную мысль. Роль преподавателя на данном этапе заключается в определении вектора мыслительной деятельности студентов. Именно здесь и должно произойти корректное отделение главного от второстепенного во избежание дальнейшего искажения информации при ее изложении. Задачей студентов при втором предъявлении текста является концентрация внимания на релевантных деталях и их фиксация (записывание, выделение маркером, подчеркивание). После второго предъявления текста студенты должны составить план, который будет являться основой для создания когерентного текста, отражающего исходную информацию.

Изложение не предполагает «полета фантазии», это пересказ своими словами, с сохранением основной мысли автора. Тем не менее, без четкого плана услышанного или прочитанного

структуризация полученной информации невозможна. Каждая часть плана должна отображать новую мысль. Компонировка элементов, исключая введение и заключение, может иметь рандомный порядок. Но не должна нарушаться когезия, т. е. связность, текста изложения. Линейность и понятность изложения является одним из важнейших коммуникативных умений и навыков.

Последний штрих в работе над изложением – это умение редактировать написанное. Отсутствие правки может снизить качество изложения. Редактировать самого себя – задача объективно сложная. Необходимо «отойти» от написанного, а затем посмотреть на свое изложение как бы со стороны. «Искусство писать», – говорил Чехов, – «состоит, собственно, не в искусстве писать, а в искусстве... вычеркивать плохо написанное». [5, с. 455]. В этой фразе, конечно же, чувствуется юмор Чехова. Но в каждой шутке есть доля правды. Если студент умеет вычеркнуть что-то лишнее из уже созданного им изложения, это свидетельствует только о том, что он в состоянии увидеть и при необходимости исправить свои собственные ошибки.

По плану студент выверяет соотношенность своего изложения с темой. Далее следует целостность изложения. Единство – основное требование к стилю. В связи с ограниченностью языкового опыта студентам на начальном этапе важно понимать, что слишком длинные и нагроможденные предложения неизбежно станут причиной ошибок. Поэтому в качестве рекомендации можно сделать акцент на том, что при редактировании своего изложения неплохо избавляться от слишком длинных (сложных) фраз и формулировок. При внимательном прочтении, возможно даже с проговариванием, все грамматические «сдвиги» могут быть вовремя исправлены.

Таким образом, письменное изложение предполагает не только владение орфографическими навыками, способность композиционно построить и оформить составленное во внутренней речи высказывание, но и осознанный отбор адекватных лексических и грамматических единиц с учетом степени сформированности иноязычных компетенций у обучающихся. Письменная передача полученной информации часто вызывает у студентов необходимость употребления лексических единиц из пассивного словаря. Происходит обогащение языковых средств выражения мысли. Используя простые или сложные предложения, студенты работают над своим стилем. Работая над изложением как письменным высказыванием собственных мыслей, студенты учатся разграничивать главное и второстепенное, составлять план и анализировать текст, что неразрывно связано с развитием речевых навыков. Изложение является одной из основных форм проверки речевого развития студентов, поэтому в основу критериев оценивания письменного изложения должны быть включены: содержательный и грамматический компоненты, также необходимо оценивать работу с точки зрения стилистического, жанрового и структурного оформления. В заключении необходимо отметить, что студенту при работе над изложением отводится роль активного участника над данным видом письменных репродуктивных работ обучающего или контрольного характера, а не объекта, на который направлен обучающий процесс со стороны преподавателя. Только при этом условии обучение изложению может быть интересным и продуктивным видом работы, как для студентов, так и для преподавателей.

Библиографический список

1. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. Издание 6-е. Назрань, 2016.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*: учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. Москва, 2007.
3. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Составитель Е.С. Кубрякова и др. Москва, 1997.
4. *Словарь русского языка*: В 4-х т. АН СССР, Ин-т рус. яз. Под редакцией А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. Москва, 1981; Т. 1. А-Й.
5. Соболев Ю.В. *Чехов*. Москва, 2015.
6. Звягинцева Е.П. Иноязычное развитие личности в высшей школе как элемент лингводидактики. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6 (67): 12 – 13.
7. Ульянова Е.С., Принципалова О.В. Алгоритмизация работы студентов при создании эссе на иностранном языке. *Иностранные языки: теория и практика*. 2010; 1: 52 – 56.
8. Принципалова О.В. Дескриптивный тип текста и его жанрово-стилистические разновидности. *Прагматические аспекты языкознания: сборник статей ведущих преподавателей факультета иностранных языков Международного независимого эколого-политологического университета*. Москва, 2001: 47 – 53.

References

1. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Izdanie 6-e. Nazran', 2016.
2. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Moskva, 2007.
3. *Kratkij slovar' kognitivnykh terminov*. Sostavitel' E.S. Kubryakova i dr. Moskva, 1997.
4. *Slovar' russkogo yazyka*: V 4-h t. AN SSSR, In-t rus. yaz. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva, 1981; T. 1. A-J.
5. Sobolev Yu.V. *Chehov*. Moskva, 2015.

6. Zvyaginets E.P. Inoyazychnoe razvitiye lichnosti v vysshej shkole kak `element lingvodidaktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 12 – 13.
7. Ul'yanova E.S., Principalova O.V. Algoritimizatsiya raboty studentov pri sozdaniy `esse na inostrannom yazyke. *Inostrannyye yazyki: teoriya i praktika*. 2010; 1: 52 – 56.
8. Principalova O.V. Deskriptivnyy tip teksta i ego zhanrovo-stilisticheskie raznovidnosti. *Pragmaticheskie aspekty yazykoznaniiya: sbornik statej vedushchih prepodavatelej fakul'teta inostrannykh yazykov Mezhdunarodnogo nezavisimogo `ekologo-politologicheskogo universiteta*. Moskva, 2001: 47 – 53.

Статья поступила в редакцию 30.03.18

УДК 81

Rubina N.B., senior teacher, Department of Foreign Languages, Philological Faculty, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: rubina-nb@yandex.ru

STUDYING THE NATIONAL SPECIFICS OF THE PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE BRITISH ENGLISH LANGUAGE VERSION IN THE UNIVERSITY. Phraseology as a source of linguistic and cultural information is one of the linguistic means of seeing a picture of the world and the value (axiological) landmarks of a certain ethnos. The objectives of our study are: 1. Consideration of the national characteristics of phraseological units, which include names proper, inherent to the British version of the English language proper; 2. experimental verification of the effectiveness of the classification of English phraseology on the basis of the selection of features of their origin and significance for the development of students' foreign language competence. The article considers the possibilities of using phraseological units in English classes and outlines ways to improve their study. In the article, the researcher focuses on acquaintance with the phraseology of the English language, reflecting the English-speaking (British) picture of the world. The article presents results of an experimental study on the elucidation of various types of phraseological units containing proper names, which shows an increase in the level of knowledge of phraseological units and more adequate translation in the experimental group after the pedagogical experiment.

Key words: phraseological units, proper names, world picture.

Н.Б. Рубина, ст. преп. каф. иностранных языков филологического факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: rubina-nb@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ БРИТАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Фразеология как источник лингвострановедческих сведений является одним из языковых средств видения картины мира и ценностных (аксиологических) ориентиров определенного этноса. Целями нашего исследования были: 1) рассмотрение национальных особенностей фразеологических единиц, в составе которых есть имена собственные, присущие собственно британскому варианту английского языка; 2) экспериментальная проверка эффективности классификации фразеологизмов английского языка на основе выделения особенностей их происхождения и значения для развития иноязычной компетентности студентов. В статье рассмотрены возможности использования фразеологизмов на занятиях по английскому языку и намечены пути улучшения их изучения. Сосредоточено внимание на ознакомлении с фразеологизмами английского языка, отражающими англоязычную (британскую) картину мира. В статье представлены результаты экспериментального исследования по разъяснению различных видов фразеологизмов, содержащих имена собственные, которое показало повышение уровня знания фразеологических единиц и более адекватный их перевод в экспериментальной группе после проведения педагогического эксперимента.

Ключевые слова: фразеологизмы, фразеологические единицы, имена собственные, картина мира.

Англоязычная картина мира базируется на специфических образах, концептах, убеждениях и идеях, которые передаются с помощью соответствующих лингвистических средств. Концептуализация мировосприятия в различных вариантах английского языка опосредуется наличием системы национально-маркированных знаний, к которым относятся и фразеологические единицы.

Английский язык имеет богатую фразеологию, однако единого и однозначного толкования термина «фразеологизм» до сих пор не выработано. Приведем несколько определений данного понятия у разных авторов. По мнению А.М. Мелерова, «фразеологизм – в широком смысле устойчивые, связанные единством содержания, постоянно воспроизводимые в речи словосочетания или высказывания, которые основываются на стереотипах этноса, являются репрезентантами культуры народа и характеризуются образностью и экспрессивностью» [1, с. 41]. Н.Ф. Алефиренко полагает, что «фразеологизм – воспроизводимый в речи оборот, который строится по образцу сочинительных и подчинительных словосочетаний (непредикативного или предикативного характера), имеет целостное, а реже – частично-целостное значение и сочетается со словом. Фразеологизм возникает тогда, когда, как минимум, два слова, которые участвуют в его формировании, оказываются семантически видоизмененными в такой мере, что полностью или частично утрачивают собственное лексическое значение» [2, с. 25]. С.Г. Шулежкова называет фразеологизмом «воспроизводимую единицу языка из двух или более слов, целостную по своему значению и устойчивую по составу и структуре» [3, с. 42].

Итак, в приведенных толкованиях доминирует целостность и неделимость фразеологизма как одного из его семантических особенностей.

Говоря о фразеологизмах с именами собственными, следует отметить, что они вербализируют концептосферу «человек», а именно – её основные черты и её отношение к окружающей действительности, которые могут по-разному проявляться в основных вариантах современного английского языка. Семантика фразеологизма основывается на исследовании его идиоматичности, образности, метафоризации, метонимизации, символике и тому подобное [4].

Во фразеологии отражается и физическая картина мира, и социально-психологические состояния человека, а также его эмоции, чувства, внутренний мир. Это дает нам основания утверждать, что фразеологическая семантика насквозь антропоцентрична, поскольку именно человек является носителем идеалов, ценностных установок, системы знаний. Данная система знаний может быть как универсальной, так и национально-специфической.

В англоязычной картине мира универсальными являются в основном фразеологизмы, связанные с историей Великобритании – «Robin Hood and his merry men», культурой – «i'm all right, Jack», британской литературой – «pleased as Punch», а также с всемирной историей – «cross the Rubicon», всемирной литературой – «a Roland for an Oliver», мифологии – «Achille's heel» и библейскими источниками – «doubting Thomas» [5].

Большинство фразеологизмов имеют оригинальное происхождение. Их этимология разнообразна: некоторые ассоциируются с историческими событиями, другие – с традициями и

обычаями англичан, предрассудками, легендами и тому подобное.

Оригинальное происхождение имеет фразеологизм «reeping Tom» – чрезмерно любопытный человек; человек, который подсматривает за женщинами. В легенде о леди Годиве, жене графа Мерсийского, речь идет о том, как граф наложил на жителей Ковентри большие налоги. Когда леди начала их защищать, граф поставил условие: если она осмелится проехать обнаженной через весь город, то он отменит налоги. Жители закрыли все окна в знак уважения к леди, а слишком любопытный Том начал подглядывать и сразу потерял зрение.

Выражение «a black sheep» (выродок), возникло из убеждения о том, что черная овца носит метку дьявола, тогда как «a crooked sixpence» (талисман, вещь, которая приносит владельцу счастье) базируется на суеверии, которое было распространено в Англии в древности. Согласно им, изогнутые шесть пенсов могли принести их владельцу счастье и удачу.

Много фразеологических единиц возникло из убеждения о расположении звезд, которые влияют на судьбу людей: «to be born under a happy / an unhappy star» – родиться под счастливой / несчастливой звездой, «believe in one's star» – верить в свою судьбу, «be through with one's star» – потерпеть неудачу, потерять популярность, «the stars were against him» – сама судьба была против него.

Стереотипы, обычаи, ментальность как специфические черты носителей различных вариантов современного английского языка, проявляются во фразеологизмах. Они выступают единицами второй номинации благодаря лингвокреативному мышлению, специализирующемуся на категоризации отраженных ранее вербализованных концептов. Данные концепты представляют для соответствующих картин мира национально-культурный опыт, аккумулированный продукт ценностно-смысловой деятельности этносообщества [6, с. 14].

Таким образом «Black Maria» имеет негативную окраску и является эквивалентом слова «преступник»; «clever Dick» используется для обозначения умственных способностей, «live the life of Riley» и «Hoagry Henry» для обозначения богатства, «Robin Hood policies» – благородства, «nervous Nelly» и «send smb to Coventry» – неуравновешенности, «kull of Old Nick» и «mad as a Chinaman» – злости, «to grin like a Cheshire cat», «pleased as Punch», «happy as Larry» – хорошего настроения, «not to know whether Arthur or Martha» – смущения [7].

Актуальность выбранной нами темы заключается в том, что определению значения фразеологизмов в обучении студентов английскому языку в вузах уделялось недостаточно внимания.

В продолжение предыдущего исследования [8] был проведен эксперимент, который позволил выявить эффективность изучения английской речи с использованием фразеологизмов, в состав которых входят имена собственные, прекрасное иллюстрирующие уникальность мировосприятия британцев и его отражение в определенных реалиях. Предложенные для изучения фразеологизмы взяты из словарей английских идиом [5; 9].

Для эксперимента были выбраны студенты одной учебной группы, при этом 1 подгруппа (3 человек) стала контрольной группой, а 2 подгруппа (7 человек) – экспериментальной.

Имена собственные, которые входят в состав фразеологических единиц, для удобства объяснения в экспериментальной группе были классифицированы по различным основаниям.

Первая группа – имена и фамилии людей: «Jack of all trades» мастер на все руки, «every Tom, Dick and Harry» – каждый, любой, обычный человек, «Barbie Doll» – привлекательная,

но бедная на ум человек (и женщина, и мужчина), «to keep up with the Joneses» – стараться быть не хуже других, «to astonish the Browns» – сделать вызов обществу, «All work and no play makes Jack a dull boy» – работа без отдыха, бесполезно; «Tommy Atkins» – британский солдат: Том – популярное английское имя с XII века, фамилия Аткинс обозначало «маленький сын красной земли» – намек на красный цвет формы.

Следующую группу составили фразеологизмы с использованием географических названий (названия стран, городов, рек, улиц и т.п.): названия городов: «to carry coal to Newcastle» – делать бесполезную работу, в лес дрова возить, «meet one's Waterloo» – потерпеть поражение; названия улиц: «Whitehall mandarins» – высшие государственные чиновники в Великобритании; названия внутригородских объектов, сооружений: «to talk Billingsgate» – ругаться как базарная торговка; (Billingsgate – название большого рыбного рынка в Лондоне), «to put on the Ritz» – роскошно одеваться (the Ritz – название сети шикарных гостиниц); названия больших территорий, стран и т.д.: «talk United States» – говорить с американским акцентом; «to come Yorkshire over one» – обмануть кого-то; названия водных объектов: «the Swan of Avon» – Уильям Шекспир; названия гор: «to climb one's Golgotha» – принять страдания и другие.

В следующую группу были выделены фразеологизмы, которые в своем составе содержат названия месяцев и дней недели: «man Friday» – верный слуга, «as mad as a March hare» – совершенно безумный, «Sunday driver» – неумелый водитель, «a month of Sundays» – очень длительное время, «girl Friday» – ассистентка в офисе, с невысоким служебным положением и разнообразными обязанностями.

В отдельную группу были объединены фразеологизмы, где присутствуют названия определенных национальностей: «double Dutch» – совершенно непонятная речь, «be as American as apple pie» – быть типично американским; «be Greek to someone» – быть совершенно непонятным, нечитаемым для кого-то.

Еще одну группу составили фразеологизмы, которые образовались по модели имен собственных (чаще всего – антропонимы или топонимы) и в которых один из компонентов выполняет роль собственно онима, например: «in Queer Street» – в нестабильном финансовом положении, «on Easy Street» – в финансовой стабильности, «Silicon Valley» – Силиконовая долина, мир компьютеров, «Miss Right» – будущая жена, «Mr (Mrs) Big» – «большая шишка».

В конце эксперимента мы дали обеим группам задание на перевод текста, в котором присутствовали фразеологизмы. В ходе эксперимента студенты экспериментальной группы показали более широкое знание фразеологизмов и более адекватный их перевод.

Таким образом, фразеологизмы с собственными названиями представляют собой ярко маркированные единицы, а следовательно, являются богатым материалом для изучения национальной специфики языков. Имена собственные аккумулируют в себе вековые культурные достояния народа, а их использование во фразеологизмах подчеркивает национальный характер их образования. Ознакомление с ономастичной фразеологией в вузе позволяет углубить знания студентов по истории и культуре страны, язык которой они изучают, расширяет словарный запас и определенным образом стимулирует интерес и внимание студентов к изучению иностранного языка.

Проведенное исследование не исчерпывает затронутой проблематики и намечает ряд перспектив в отношении дальнейших исследований, которые усматриваются в привлечении более широкой базы исходных материалов.

Библиографический список

1. Мелерович А.М. *Фразеологизмы в русской речи*. Словарь. Изд. 2-е. А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко. Москва, 2001.
2. Алефиренко Н.Ф., Золотых Л.Г. *Фразеологический словарь: Культурно-познавательное пространство русской идиоматики*. Москва, 2008.
3. Шулежкова С.Г. *Крылатые выражения русского языка, их источники и развитие*. Москва, 2002.
4. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Дубна, 2005.
5. *Longman dictionary of English idioms* / ed. by T. Long. London; New York, 1996.
6. Золотых Л.Г. *Когнитивно-дискурсивные основы фразеологической семантики*. Белгород, 2008.
7. *The American heritage dictionary of idioms*. Ed. by C. Ammer. New York: Houghton Mifflin, 1997. – 729 p.
8. Рубина Н.Б. Особенности изучения фразеологизмов английского языка. *Научное обозрение: гуманитарные исследования*. 2017; 12: 59 – 64.
9. *The Penguin dictionary of English idioms*. Eds. by D. Gulland, D. Hinds-Howell. London, 1994.

References

1. Meleroich A.M. *Frazeologizmy v russkoj rechi*. Slovar'. Izd. 2-e. A.M. Meleroich, V.M. Mokienko. Moskva, 2001.
2. Alefirenko N.F., Zolotykh L.G. *Frazeologicheskij slovar': Kul'turno-poznavatel'noe prostranstvo russkoj idiomatiki*. Moskva, 2008.

3. Shulezhkova S.G. *Krylatye vyrazheniya russkogo yazyka, ih istochniki i razvitie*. Moskva, 2002.
4. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremenno anglijskogo yazyka*. Dubna, 2005.
5. *Longman dictionary of English idioms* / ed. by T. Long. London; New York, 1996.
6. Zolotykh L.G. *Kognitivno-diskursivnye osnovy frazeologicheskoy semantiki*. Belgorod, 2008.
7. *The American heritage dictionary of idioms*. Ed. by C. Ammer. New York: Houghton Mifflin, 1997. – 729 p.
8. Rubina N.B. Osobennosti izucheniya frazeologizmov anglijskogo yazyka. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya*. 2017; 12: 59 – 64.
9. *The Penguin dictionary of English idioms*. Eds. by D. Gulland, D. Hinds-Howell. London, 1994.

Статья поступила в редакцию 26.03.18

УДК 811

Silchenko E.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Barnaul, Russia) E-mail: schenk2002@mail.ru

Shenknekt T.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration (Barnaul, Russia), E-mail: schenk2002@mail.ru

NATIONAL CULTURAL SPECIFICS OF THE ASYMMETRIC PERSONAL NOMINATIONS IN GERMAN. The article studies national cultural specifics of asymmetric nominations. The work deals with a concept and features of the asymmetric nominations. On the basis of the actual material the authors analyse the correlation between transferred meanings of asymmetric personal names in Russian and German. Special attention is given to the national cultural specifics of the indirect personal names in German, as the German culture and mentality is reflected in the choice of naming variant. The presented material allows drawing the conclusion that to decode cultural-motivated asymmetric nominations the personal names require an analysis of the contextual conditions and background knowledge, knowledge about the world, the national cultural stereotypes, and the properties of the language.

Key words: asymmetric nominations, transferred meanings, national cultural specifics, German culture and mentality.

Е.В. Сильченко, канд. филол. наук, доц. Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Барнаульский филиал, г. Барнаул, E-mail: schenk2002@mail.ru

Т.В. Шенкнехт, канд. филол. наук, доц. Алтайского филиала Российской Академии народного хозяйства и государственной службы, г. Барнаул, E-mail: schenk2002@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА АСИММЕТРИЧНЫХ ИМЕНОВАНИЙ ЛИЦА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Данная работа посвящена национально-культурной специфике асимметричных именований. Рассматриваются понятие и особенности асимметричных именований. На основе фактического материала устанавливается соотношение переносных значений именований лица в русском и немецком языках. Особое внимание в работе уделяется национально-культурной специфике косвенных антропонимов в немецком языке, поскольку особенности немецкой культуры и менталитета находят отражение в выборе варианта именования. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что для декодирования культурно-мотивированных асимметричных именований необходимо наличие фоновых знаний, знаний о мире, о национально-культурных стереотипах, о свойствах используемого языка, анализ контекстуальных условий.

Ключевые слова: асимметричные именования, переносное значение, национально-культурная специфика, немецкая культура и менталитет.

Языковая система не является жесткой, симметричной во всех своих звеньях. Как известно, она содержит как симметрию, так и асимметрию. Не являются исключением антропонимы. Все именования человека могут быть разделены на первичные (прямые, симметричные) и вторичные (косвенные, асимметричные) номинации. В первом случае речь идет об использовании фамилий, имен официальных и неофициальных, которые могут быть напрямую, непосредственно отнесены к их носителю при условии известности их коммуникантам. Подобная номинация может быть названа симметричной, поскольку имя соотносимо с денотатом. Предметная и понятийная соотнесенность совмещаются [1, с. 52]. Прямая информация предполагает эксплицитное выражение признака, поэтому такие варианты именования не требуют специального декодирования.

В случае с вторичными именованиями происходит называние новым именем уже названного объекта, использование готовых языковых форм в качестве именований лица в новой для них функции. Например, имя существительное *Madame* заимствовано из французского языка и используется в качестве обращения к замужней женщине. Однако в приведенных ниже ситуациях оно рассматривается как асимметричное, поскольку именуемые не живут во Франции и не являются замужними дамами, что указывает на несоответствие формы имени и его референта.

„Junge, du plünderst deine arme Rentneroma bis aufs Hemd aus.“ Seufzend gab sie ihm eine Mark.

„Verbindlichen Dank, *Madame!* Wird dir nie vergessen“ [2, с. 167].

Коммуниканты: бабушка и внук. Ситуация: бабушка дает деньги внуку, за что внук выражает благодарность. Асимметричный антропоним используется именуемым с целью показать свою радость, признательность, уважение по отношению к бабушке, что находит подтверждение в использовании восклица-

тельных предложений и в контексте: Verbindlichen Dank, Wird dir nie vergessen.

„Schau mal“, lachte Steffi belustigt, die trotz des prasselnden Regens bei Britta geblieben war, der die Nässe überhaupt nicht auszumachen schien, und deutete mit ihrer rechten Hand Richtung Tanzfläche. „Zum Schießen! *Madame* löst sich auf! Jetzt bräuhete man einen Fotoapparat!“ Sie prustete vor Lachen los und kriegte sich dabei nicht mehr ein, bis sie ein Schluckauf befahl und ihr schadenfrohes Gelächter in ein vergnügtes Glucksen verwandelte [3].

Коммуниканты: подруги (Штеффи и Бритта). Ситуация: школьный праздник, дождь, испортивший внешность девушки, которая считалась первой красавицей школы. Последний факт явился причиной употребления асимметричного именования *Madame* по отношению к незамужней девушке. Тем самым именуемый выражает свое отношение к именуемой, которое является, вероятно, негативным. Целью номинации являются насмешка, стремление показать неестественность красоты объекта именования, выразить свое отрицательное отношение.

Таким образом, под асимметричными именованиями понимаются такие варианты антропонимов, для которых характерно несоответствие между планом выражения антропонимической единицы и референтом имени, что проявляется в использовании вторичных (косвенных) номинаций лица, а именно прозвищ, контекстуальных и прецедентных имен.

В основе асимметричных именований лежат ассоциативные связи, которые могут носить как общекультурный, так и национально-специфический характер. Анализ фактического материала позволил выделить случаи совпадения переносных значений и случаи частичного или полного расхождения значений косвенных именований лица в разных языках.

Так, полное совпадение переносных значений в русском и немецком языках наблюдается у слов «заяц», «слон», «коза». В обоих языках *заяц* ассоциируется с трусостью, *слон* – с большими размерами, *коза* – с глупостью, что находит подтверждение в приведенных ниже ситуациях. Асимметричные именованные образованы при помощи метафорического переноса, в основе которого лежит оценочное восприятие внешнего вида (размеров) животного или его характера и их соотнесение с внешностью именуемого человека.

«Du traust dich ja doch nicht! Du *Angsthase*!» rief Olaf, ihr Anführer [4, с. 7].

Angsthase (трусливый заяц) в немецком языке является символом трусости, нерешительности. Эта сема и актуализируется в приведенном выше примере.

«Du bist eine *Elefantin* und wirst ihn niedertrampeln» [5, с. 55].

«Setz dich mal in Bewegung, *Elefantin*, entweder du holst mir den großen Spiegel aus dem Flur, oder du rasierst mir die Rückseite selbst» [5, с. 64].

Elefantin – слониха, большое животное, которое с трудом передвигается. Употребление данного обращения позволяет прогнозировать такую особенность адресата, как «неловкость», что подтверждается контекстом (entweder du holst mir den großen Spiegel aus dem Flur, oder du rasierst mir die Rückseite selbst; wirst ihn niedertrampeln).

Als seine Schwester, die neben ihm stand, sagte wieder leise: «Es wird bestimmt abstürzen».

«*Dumme Ziege*», zischte Olaf ihr zu, «halt deine Klappe, was verstehst du denn schon davon» [4, с. 9].

На первый план в данном случае выходят умственные способности животного и человека, к которому обращена данная номинация. Коза обычно ассоциируется в немецком языковом сознании с глупостью. Именно это, а не внешнее сходство, и имел в виду именуемый, выбирая данный антропоним.

Как правило, контекстуальные условия позволяют адекватно понять содержание высказывания, имплицитное значение обычно вытекает из того, что выражено эксплицитно, поскольку из суждения, выраженного в предложении опосредованным путем, могут быть получены некоторые варианты выводов. Слушающий или читающий эксплицитно выраженную мысль говорящего соотносит ее со своими знаниями, определенными пресуппозициями и извлекает информацию из подобного высказывания.

Однако нередко для декодирования асимметричных именованных необходимо учитывать культурно-национальное своеобразие, поскольку номинации отражают социальные, культурные, исторические и национальные особенности мышления определенного народа.

Особенности немецкой культуры, менталитета находят отражение в выборе номинации. Отмечается, что в немецкой культуре одним из главных элементов является понятие порядка, упорядоченности. Многие исследователи немецкого менталитета согласны с тем, что «территория Германии не столь обширна и протяжена, но на всём пространстве заметна упорядоченность, устроенность» [6, с. 109]. А. Вежбицкая также связывает немецкие культурные сценарии с ценностью «общественной дисциплины» и «*Ordnung*» [7, с. 724], подтверждением чему служит известная немецкая поговорка *Ordnung muss sein*. Порядок охватывает все сферы общественной и духовной жизни (личную жизнь, соблюдение законов, общественная иерархия, религия и т.д.), что находит отражение в системе именованных человека и может быть продемонстрировано на следующем примере.

«Still, man still, du *Quasselhans*» [8, с. 104].

Порождение антропонима *Quasselhans* обусловлено речевым взаимодействием между не равными по статусу партнерами коммуникации, что следует из предположительной позиции адвербиальной лексемы *still* в функции приказа. Статусное различие в данном дискурсе можно идентифицировать по возрастному фактору и социально-бытовому (положение в семейной иерархии), поскольку антропоним свидетельствует о неформальных отношениях коммуникантов. Обращение к оппоненту дает основание для прогноза ситуации: требуется тишина. Поэтому каждое произнесенное слово рассматривается как препятствие для ее установления. При этом выбор антропонима говорит об особой мягкости и снисходительности говорящего, т.к. лексема не имеет коннотативного значения грубости. Следует выделить также тот факт, что главный член композиты *Quasselhans* (болтун) включает в свой семантический объем сему «абстрактное лицо

с особыми склонностями», тогда как признак такой склонности «*Quasseelei*» несет коннотативную информацию об ироничности именованного.

Контекст подтверждает выдвинутые гипотезы: Бабушка, прислушиваясь к шагам в комнате, пытается определить действия дедушки, в то время как внук продолжает задавать вопросы:

«Was sagst du, Großmutter?»

«Laß mich, Junge, ich bete».

Großvater geht in der Stube auf und ab. Er guckt aus dem Fenster, ob alle Stalltüren geschlossen sind. Blitz-Zuck-Blitz! Man kann die Schrauben an den Bändern der Stalltüren erkennen.

«Jetzt rauscht es, Großvater». «Der Regen».

«Wo sind jetzt Schmetterlinge und Raupen?»

«Still, man still, du *Quasselhans*» [8, с. 104].

Особенностью такого антропонима является, с одной стороны, спорадичность, с другой стороны, соотносимость с национальным менталитетом немцев, в котором ведущими концептами можно назвать «*Ordnung*» (порядок) и «*Tradition*» (традиция). По традиционному заведенному порядку дети в семье должны подчиняться старшему по возрасту и точно выполнять предписания, которые не могут быть изменены в соответствии с чувствами, эмоциями и ситуацией. При этом с раннего возраста ребенок воспитывается в духе самостоятельности и воспринимается как личность, которая способна не только иметь какие-то склонности, но и уметь отказаться от тех, которые не отражают общепринятые культурные ценности, что реализуется в избранном антропониме.

Большое количество асимметричных антропонимов связано с историческими событиями, литературными персонажами, библией. Например, известные вторичные именованные исторических лиц: *der alte Fritz* (*Friedrich II*), *der eiserne Kanzler* (*Otto von Bismark*). Правильно понять подобные номинации можно только при условии наличия фоновых знаний, знаний специфики национального мышления, как в приведенных ниже примерах.

Zehs Verfassungsbeschwerde verspricht nicht nur wegen *der Jeanne d'Arc'schen* Konstellation – Juli gegen Schily – Dramatik. Sie stellt auch einer immer mächtiger werdenden Europäischen Union die Frage: Wie hältst du's mit den Bürgerrechten? Denn gerade bei den heiklen Fragen der inneren Sicherheit hat sich in Brüssel eine Rechtssetzungspraxis qua Minister-Ukas etabliert, die an nationalen Parlamenten und Öffentlichkeiten vorbei Tatsachen schafft. Und die damit, wie es die im Europarecht versierte Zeh sieht, »den Grundsatz der Gewaltenteilung auf den Kopf stellt» [9].

Речь в статье идет о жалобе писательницы Ю. Цее в конституционный суд относительно нового образца паспорта с отпечатками пальцев. Писательница считает это нарушением прав граждан и выступает против этого положения, принятого министрами внутренних дел Европейского Союза, среди которых был бывший министр внутренних дел Германии Отто Шили. Автор статьи, оценивая сложившееся положение дел, использует прилагательное, образованное от имени Жанны Д'Арк. Жанна Д'Арк – французская героиня, женщина, которая сражалась наравне с мужчинами. Возглавляемое ею войско не раз одерживало победы. То же происходит и в приведенной выше ситуации: женщина (писательница) начинает борьбу за свои права в одиночку, подает жалобу в Конституционный суд.

«Ich bin Fred Winkelmann, euer Praktikant. Den Namen kannst du auch gleich vergessen, ihr sagt ja doch alle bloß *Kaiser Rotbart* zu mir» [10, с. 26].

Акт самопредставления содержит имя Fred и фамилию Winkelmann, а также указание на род деятельности еуер Praktikant, что предполагает асимметрию отношений, обусловленную официальным / полуофициальным характером коммуникации. Однако говорящий не следует правилам исполнения своей роли учителя / воспитателя: Den Namen kannst du auch gleich vergessen, ihr sagt ja doch alle bloß *Kaiser Rotbart* zu mir, на основании чего можно сделать следующие выводы: 1) ситуация носит полуофициальный / неофициальный характер; 2) говорящий не намерен дистанцироваться от слушающего; 3) говорящий лояльно относится к демократичным способам воспитания; 4) говорящий толерантен и не возражает против прозвища *Kaiser Rotbart*; 5) на основе прозвища, представляющего собой прецедентное имя (*Kaiser Rotbart* – прозвище императора Фридриха Барбароссы), можно выдвигать предположения: а) о внешности его носителя, б) о поступках, имеющих, вероятно, сходство с поступками прототипа, в) о характере именуемого, что возможно только с опорой на когнитивную базу, на знания о прототипе имени.

Ф. Барбаросса был идеальным императором Средневековья, о нем сложено много легенд. Ф. Барбаросса имел прозвище Kaiser Rotbar, которое было дано ему на основе его внешности: он имел рыжую бороду. Знание данного факта ведет к прогнозированию наличия тех же особенностей внешности и у говорящего. Анализ дискурса подтверждает последнее предположение: Fred Winkelmann действительно имел рыжую бороду.

Kam mir vor wie Graf Koks persönlich. Auf dem Flur stand sein Rasierstuhl, ein richtiger Sessel mit Armstützen. Ich setzte mich hinein, August Langhaus band mir ein weißes Tuch um, schlug Schaum in einem weißen Porzellandring [11, с. 26].

Говорящий (подросток из бедной семьи, пришедший к парикмахеру побриться) сравнивает свое положение и себя с неким графом Коксом, что свидетельствует о наличии у первичного и вторичного референтов общих качеств. Номинация *Graf Koks* относится к прецедентным. Для ее декодирования необходимо наличие национально-детерминированного минимизированного представления, стоящего за данным антропонимом, поскольку, вероятнее всего, использованное имя известно лишь членам немецкого культурного сообщества и людям, знакомым с немецкой культурой. Существует несколько вариантов его толкования. Так называют обычно 1) знатного, благородного человека; 2) хвастуна; 3) человека умного и находчивого вслед за героем Тухольского («Блоха»), который решил проучить скрывающего письма почтальона. В приведенной выше ситуации актуализируется первое из указанных значений, о чем свидетельствует весь контекст. Мальчик вырос в семье бедной, никогда не видел роскоши. Придя к парикмахеру, где все белое и чистое, он чувствует себя благородным человеком.

Mecki – Kurt Beck – Kurt Beck heißt wegen seiner Stoppelfrisur genauso wie der kleine Igel „Mecki“, dessen Figur zu Schwarz-weiß-Zeiten durch Trickfilme und Postkarten bekannt wurde [12].

Mecki – персонаж, впервые появившийся в кукольном фильме братьев Diehl, снятом по сказке «Заяц и Ёж» («Der Hase und der Igel») из сборника братьев. Этот кукольный фильм 1939 года под названием «Соревнование между Зайцем и Ёжом» был настолько талантливо снят, что сам фильм и особенно его персонаж Ёж стали популярны [13]. Сходство прически именованного стало основой для использования имени персонажа мультфиль-

ма для именованного человека (wegen seiner Stoppelfrisur genauso wie der kleine Igel «Mecki»).

Или, например, прозвище *Kobold*, которое дано человеку за его острые уши и рыжие волосы (Spitze Ohren / rote Haare). Декодировать данное именование возможно только при наличии фоновых знаний, а именно информированности о германской мифологии. Кобольды – в германской мифологии особый вид эльфов или эльбов. Кобольды подшучивают над людьми, возятся и шумят. Описываются они в виде карликов, обыкновенно безобразных; их цвет от огня в очаге – ярко-красный. Уши у них острые и большие [14]. Таким образом, при выборе именованного именуемый исходит из особенностей внешности именованного, иначе говоря, сравнение происходит на основе внешности.

Культурно-мотивированным является именование *Plisch und Plum*, данное двум немецким политикам:

Franz Josef Strauß (CSU) und Karl Schiller – In Kiesingers Kabinett machte das ungleiche Gespann aus dem kantigen Finanzminister Strauß und dem eher professoralen Schiller als „Plisch und Plum“ von sich reden, angelehnt an ein Hundepärchen bei Wilhelm Busch [15].

Plisch und Plum – герои книги Вальтера Буша о двух мальчишках, спасших от смерти щенят (в русском варианте Пляху и Плиху), которые стали неразлучными, что и послужило основой сравнения.

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что антропоним, как и любое имя собственное, представляет собой специфический конгломерат лингвистического и экстралингвистического планов, сведения о слове переплетаются со страноведческой и культурологической информацией об объекте. Национально-культурная коннотация отражает в значении имени национально-специфическое восприятие определенным народом окружающей действительности или конструкторов народного знания. Для извлечения скрытого смысла асимметричного именованного используются знания о мире и о национально-культурных стереотипах, представления о речевых стратегиях, сведения о свойствах используемого языка, анализ предтекста и контекстуальных условий, знания и учет особенностей участников коммуникации.

Библиографический список

1. Уфимцева А.А. *Лексическая номинация (первичная нейтральная)*. Языковая номинация (виды наименований). Москва, 1977: 5 – 85.
2. Neumann K. *Ulrike*. Berlin: Kinderverlag, 1974.
3. *Wasserfest*. Available at: <http://www.juppidu.de/juppidu/kurzgeschichten/wasserfest.html>
4. Grün M. Von der. *Vorstadtkrokodile*. Rowohlt: Taschenbuchverlag, 1995.
5. Noll I. *Die Häupter meiner Lieben*. Zürich: Diogenes Verlag AG, 1993.
6. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. *Межкультурная коммуникация. Системный подход*: учебное пособие. Нижний Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2003.
7. Вежибicka A. *Семантические универсалии и описание языков*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1999.
8. Strittmatter E. *Tinko*. Leipzig: Philipp Reclam Verlag, 1969.
9. *Die Zeit*. Available at: <http://www.zeit.de/politik/index>.
10. Noack H.-G. *Rolltreppe abwärts*. Ravensburger Buchverlag, 1995.
11. Nachbar H. *Helena und die Heimsuchung*. Gesammelte Erzählungen. Berlin: Aufbau – Verlag, 1981.
12. *Die Spitznamen unserer Politiker*. Available at: <http://www.rp-online.de/politik/deutschland/die-spitznamen-unserer-politiker-bid-1.2085828>
13. *Mecki*. Available at: <http://www.meckseite.de>
14. *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*. Available at: <https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%AD%D0%A1%D0%91%D0%95%D0%9A%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B4%D1%8B>
15. *Roger Rütter stellt sein Erfolgsteam vor*. Available at: <http://www.rp-online.de/nrw/staedte/wesel/sport/roger-ruetter-stellt-sein-erfolgsteam-vor-aid-1.3425503>

References

1. Ufimceva A.A. *Leksicheskaya nominaciya (pervichnaya nejtral'naya)*. Yazykovaya nominaciya (vidy naimenovanij). Moskva, 1977: 5 – 85.
2. Neumann K. *Ulrike*. Berlin: Kinderverlag, 1974.
3. *Wasserfest*. Available at: <http://www.juppidu.de/juppidu/kurzgeschichten/wasserfest.html>
4. Grün M. Von der. *Vorstadtkrokodile*. Rowohlt: Taschenbuchverlag, 1995.
5. Noll I. *Die Häupter meiner Lieben*. Zürich: Diogenes Verlag AG, 1993.
6. Zinchenko V.G., Zusman V.G., Kirnoze Z.I. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya. Sistemnyj podhod*: uchebnoe posobie. Nizhnij Novgorod: Izd-vo NGLU im. N.A. Dobrolyubova, 2003.
7. Vezhbička A. *Semanticheskie universalii i opisaniye yazykov*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1999.
8. Strittmatter E. *Tinko*. Leipzig: Philipp Reclam Verlag, 1969.
9. *Die Zeit*. Available at: <http://www.zeit.de/politik/index>.
10. Noack H.-G. *Rolltreppe abwärts*. Ravensburger Buchverlag, 1995.
11. Nachbar H. *Helena und die Heimsuchung*. Gesammelte Erzählungen. Berlin: Aufbau – Verlag, 1981.
12. *Die Spitznamen unserer Politiker*. Available at: <http://www.rp-online.de/politik/deutschland/die-spitznamen-unserer-politiker-bid-1.2085828>
13. *Mecki*. Available at: <http://www.meckseite.de>
14. *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*. Available at: <https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%AD%D0%A1%D0%91%D0%95%D0%9A%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B4%D1%8B>
15. *Roger Rütter stellt sein Erfolgsteam vor*. Available at: <http://www.rp-online.de/nrw/staedte/wesel/sport/roger-ruetter-stellt-sein-erfolgsteam-vor-aid-1.3425503>

Статья поступила в редакцию 24.03.18

УДК 415.61+41.(943.84) (82)

Taryma A.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia),
E-mail: tar-aleftina@yandex.ru

PHRASEOLOGICAL PARALLELS IN THE RUSSIAN AND TUVAN LANGUAGES. The article deals with functions of phraseological units and their comparison (definitely parallels) in the Russian and Tuvan languages. The comparative study of phraseological units of the Russian and Tuvan languages shows that there are some Russian and Tuvan phraseological units that have the same meaning, but have different forms. The expressive-evaluative phraseological units in Russian and Tuvan differently correlate with lexical meaning, but may express the same meaning. Some Russian phraseological units have a strong expression, but Tuvan ones are "smoothed". It can be clearly seen in the phraseological units associated with the age, facial characteristics, and emotional assessment of the individual qualities of a person. Several Russian and Tuvan phraseological units have a strong expression, when intelligent features of characters are described.

Key words: nominative function of phraseological unit, expressive-evaluative function, cross-language phraseological parallels, full formal parallelism, partial formal parallelism, agglutination, extralinguistic factors, verbal phraseological units.

А.В. Тарыма, канд. филол. наук, доц. Туvinского государственного университета, г. Кызыл,
E-mail: tar-aleftina@yandex.ru

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ В РУССКОМ И ТУВИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена рассмотрению функций и сопоставлению фразеологизмов (определенно параллелей) в русском и тувинском языках.

Сопоставительное исследование ФЕ русского и тувинского языков показывает, что в русском и тувинском языках существуют фразеологизмы, совпадающие по значению, но в той или иной мере расходящиеся по внутренней форме компонентов. Фразеологизмы с экспрессивно-оценочной окраской русского и тувинского языков по-разному соотносятся с лексическим значением, хотя могут выражать одинаковое чувство. В некоторых русских фразеологизмах выражена сильная экспрессия, в тувинских – экспрессия «сглажена». Наиболее наглядна она во фразеологических единицах, связанных с указанием возраста, характеристики лица, эмоциональной оценки индивидуальных качеств человека. Часть ФЕ русского и тувинского языков выражает сильную экспрессию при характеристике интеллектуальных особенностей героев.

Ключевые слова: номинативная функция фразеологизма, экспрессивно-оценочная функция, межъязыковые фразеологические параллели, полный формальный параллелизм, частичный формальный параллелизм, агглютинация, внеязыковые факторы, глагольные фразеологизмы.

В свете последних исследований в области фразеологии наметилась тенденция к изучению фразеологизмов в коммуникативно-прагматическом аспекте. Особое значение приобретает анализ роли говорящего в акте коммуникации, исследование экспрессивной наполненности и прагматической заданности высказываний, особенности функционирования фразеологизмов в тексте [1, с. 57].

В процессе исследования нами выявлены основные функции фразеологизмов в русском и тувинском языках. Основная функция фразеологизмов – это номинативная. Наше исследование позволило выявить особую функцию фразеологизмов – экспрессивно-оценочную. Большинство проанализированных нами фразеологизмов экспрессивны, оценочны по своей сути, они выражают отношение говорящего к предмету речи.

Экспрессивные ФЕ усиливают оценочное значение, способствуют созданию дополнительной образности и эмоциональности высказываний.

Черткова М.С. отмечает, что при сопоставительном изучении фразеологии целесообразно употребление термина "параллелизм" [2, с. 45–47]. Под языковыми межъязыковыми фразеологическими параллелями понимается полное или частичное совпадение фразеологизмов в двух языках; по значению эти фразеологизмы имеют тождественную или близкую образную основу, в известной мере соответствуют друг другу по внутренней форме. Сравнение фразеологизмов русского и тувинского языков привело к интересным результатам. В этих языках, безусловно, имеется наличие большого количества фразеологизмов, не имеющих параллелей. Тем не менее, часть фразеологизмов имеют полные или частичные соответствия по общему значению. К фразеологическим параллелям в русском и тувинском языках можно отнести:

1. Фразеологизмы, совпадающие по значению и по лексическому составу (полный формальный параллелизм)
2. Фразеологизмы, совпадающие по значению, но расходящиеся по форме компонентов (частичный формальный параллелизм).
3. Фразеологизмы, не совпадающие по значению, по лексическому составу.

Фразеологизмы, совпадающие по значению и по лексическому составу (полный формальный параллелизм).

Фразеологизмы этой группы имеют одинаковые значения и сходятся по лексическому составу, однако количество компонен-

тов может быть различно. Следует принять во внимание то, что в тувинском языке основным способом формо- и словообразования является агглютинация, т. е. образование грамматических форм и производных слов происходит путем присоединения к корню или основе слова аффиксов.

О полном формальном параллелизме можно говорить тогда, когда совпадают внутренняя форма компонентного состава русских и тувинских фразеологизмов. Фразеологизмы этой группы имеют одинаковые значения и сходятся по лексическому составу, однако количество компонентов может быть различно. Следует принять во внимание то, что в тувинском языке основным способом формо- и словообразования является агглютинация, т.е. образование грамматических форм и производных слов происходит путем присоединения к корню или основе слова аффиксов.

Примеры: Старый волк – Кырган берү (букв., старый волк – опытный, много повидавший в жизни человек).

Кырган берү шупту чувени баш удур бодап алган. Старый травленный волк Домогацких все предусмотрел.

Кожа да кости – Кежи биле сөөгү артар (букв., остаются кожа да кости – Дизилиг сөөгү арткан (букв., у него остались (одни) нанизанные друг на друга косточки) (страшно худой); ни рыба не мясо – балык-даа эвес, эът-даа эвес.

Фразеологизмы, совпадающие по значению, но расходящиеся по форме компонентов (частичный формальный параллелизм).

Данный тип фразеологизмов имеет место в тех случаях, когда фразеологизмы русского и тувинского языков совпадают по значению, но в той или иной степени расходятся по внутренней форме компонентов.

Например, старая песочница, божий одуванчик, старый хрен, не первой молодости, песок сыплется, убеленный сединами. – угааны чанар (букв, ум его уйдет) (потерять способность здраво рассуждать (от старости), выжить из ума) – хүнүн манаан, хүүрэн даянган (букв., оперевшись на лопату, ждущий дня своего) (очень старый, престарелый) – көрбээн чувези чок, көдүрбээн хөнээ чок (букв., нет того, чего бы он не видел, нет такого чайника, который бы он не поднимал) – бывалый, выдавший виды, искушенный опытом. Показывать себя – бодун өрү көрдүнер (букв., высоко смотреть на себя) (быть высокомерным, быть высокого мнения о себе). На одну колодку, тюльетка в тюльтку, ни дать ни взять, не отличить, такой же (одной) масти, одним миром мазаны), одного поля ягодка, два сапога пара, из одного и того же

теста, точка в точку. – чаңгыс хепке куттурган дег (букв., как будто отлитый в одной форме) – бир хепке кудуп каан дег (букв. как будто отлитый в одной форме) (точная копия, вылитый, очень похожий). – бир хапка шаптырган ышкаш (букв., букв., как будто втиснутые в одну форму) (ср. одним миром мазаны).

Фразеологизмы, не совпадающие по значению, по лексическому составу.

Внутренняя форма и лексический состав фразеологизмов русского и тувинского языков могут и не совпадать. Например, такие фразеологизмы как кровь с молоком, в костюме Евы, в костюме Адама, синий чулок, в тув. кызыл тыным болган (букв., стал моим красным дыханием – единственный близким человеком), хойтпак мээлиг (букв., мозг его хойтпак – кислый молочный напиток), дора өлчүк (бран. букв., сдохший от голода). С головой, голова на плечах, котелок варит (разг.), ума палата – бажы шыылаар (букв., голова шипит). Баштыг эр болза, Буян аңаа дузалажыр ужурлуг (ФЕ – баштыг эр (букв., с головой) – толковый, умный, способный). Маңгыр чейзеңнин бажы илиг хире куйгадан буткен, моң, ынчалза-даа боду сөөк баш (бажы соок (букв., голова его – кость) – хитрый; умный, с головой).

Внеязыковые факторы существования русско-тувинских фразеологических параллелей обусловлено совпадением (в результате независимого развития) фразеологизмов в русском и тувинском языках, что можно рассмотреть как результат существования общих черт в образном мышлении разных народов, отражающем объективную действительность. Это такие сферы как явления природы, животный мир, психологические состояния людей, религиозные и суеверные представления народов – носителей языков, внешность человека и др. [3, с. 64 – 70].

Параллелизм наблюдается и в одинаковом переосмыслении носителями двух языков психологического и физического состояния человека. Дубина стоеросовая (груб. – прост), олук царя небесного, медный лоб, мякинная голова (башка), набитый (круглый) дурак (прост.), ни аза (в глаза), ни бельмеса (прост.) – көк мелегей (кижи) (букв., синий глупец) – глупец, тупоголовый, кок тулуп (букв., синий мешок), диштиг тулуп (букв., зубастый мешок), дириг тулуп (букв., живой мешок из цельной выделенной кожи), хойтпак мээлиг (букв., мозг его хойтпак – кислый молочный напиток), далган мээлиг (букв., мозг его – мука), сөөк тенек (букв., кость дурная), көк инек (букв., сивая корова)-ничего не понимающий, дөгей кижы (тупой человек).

Параллелизм между фразеологизмами русского и тувинского языков проявляется и в выражениях, включающих названия основных функций человеческого тела: молоко на губах не обсохло, желторотый птенец – эринде сүдү кеппээн, аксында сүдү кеппээн, бажының сарыг-суу акпаан (букв., с головы не стекла желтая вода) – маленький по возрасту, зеленый, молодой, балдыры катпаан (букв., икра (ноги) его еще не закалена); бажы катпаан (букв., голова не закалена). Ээ-даа, оглум, ам-даа балдырың катпаан, бажың сарыг-суу акпаан, угаан кирбээн, чаш-тыр сен (К. Кудажы).

Исследование показывает, что случаи полного совпадения фразеологизмов по семантике, внутренней форме, по составу, стилистической окраске, по лексико-семантической сочетаемости на русском и тувинском языках встречаются довольно редко. Это связано с тем, что фразеологизмы при переводе подвергаются различным трансформациям. Очевидно, это связано и с самой природой фразеологизма, т.е. с тем, что значение фразеологического оборота – это не сумма значений, входящих в его состав компонентов, а своеобразное “химическое соединение, каких-то растворившихся с точки зрения современного языка аморфных лексических частей” [4, с. 23]. Слова, входящие во фразеологические сочетания, в большей или меньшей степени утрачивают свое самостоятельное значение, представляя собой единое целое с новым значением.

Несовпадение значений части фразеологизмов русского и тувинского языков можно объяснить тем, что, как и все народы, тувинцы и русские имеют свой менталитет, своё представление о жизни, своё мировоззрение. Значения слов по объему в них могут не совпадать, следовательно, при переводе нужно исходить из контекста, и многие русские фразеологизмы приходится переводить отдельным словом или словосочетанием.

Итак, русские фразеологизмы, адекватные тувинским, более или менее сносно представлены глагольными фразеологизмами с семантическим значением. Внутренняя форма компонентов не всегда совпадают.

Фразеологизмы с положительной, нейтральной и отрицательной коннотацией в русском и тувинском языках.

Известно, что лексическое значение включает в себя, денотативное и коннотативное (оценочное, или эмоционально-экспрессивное, или стилистическое) значение. Коннотативное выражение имеет субъективный характер, т.к. каждый говорящий волен определять его или вообще обходиться без него. Коннотация в слове может быть как узуальной, закрепленной в языке, так и окказиональной, индивидуальной. Коннотация в фразеологизмах реализует эмотивную функцию слова (ориентированную на говорящего и выражающую его отношение к содержанию сообщения: белая ворона, божий одуванчик, соболиные брови, страшен как черт, каланча пожарная; дүвү чок доскаар (букв., бездонная бочка), дүвү чок көгээр (букв., бездонный көгээр – “сосуд для арак”), ийи арынныг (букв., с двумя лицами – двуличный), аксы чаагай (букв., рот сладкий).

В результате анализа собранного материала мы выделили фразеологизмы с положительной, нейтральной и отрицательной коннотацией.

1. Фразеологизмы с положительной коннотацией

● **С головой, голова на плечах, котелок варит** (разг.), **ума палата** – бажы шыылаар (букв., голова шипит). Баштыг эр болза, Буян аңаа дузалажыр ужурлуг (ФЕ – баштыг эр (букв., с головой) – толковый, умный, способный). Маңгыр чейзеңнин бажы илиг хире куйгадан буткен, моң эът баш, ынчалза-даа боду сөөк баш (бажы сөөк (букв., голова его – кость) – хитрый; умный, с головой).

● **Краса неопишная, писаная красавица** – чодураа дег карактарлыг (букв., глаза черные, как черемуха). Чойган дег сынныг (букв., стан прямой, как у пихты. Эңгиске дег кызыл чаактыг (букв., щеки у нее красные как будто от румян) – румяная (обычно о женщине).

● **Легок на подъем** – адаа чиик (букв., низ его легкий), адак-бышкаа чиик.

● **Тертый калач, стреляный воробей** – көрбээн чүвези чок, көдүрбээн хөнээ чок (кижи) (букв., нет того, чего бы он не видел, нет такого чайника, которого бы он ни поднимал), хөйүнү көрүп көгөрээң, кашты көрүп кажараан, бажы каткан (букв., голова его закаленная).

Фразеологизмы данной группы имеют одинаковое лексическое значение в обоих языках, но отличаются по степени экспрессивной насыщенности.

1. Фразеологизмы с нейтральной коннотацией.

От горшка два (три) вершка, с ноготок, короче воробьиного носа, короче птичьего носа – чада дурту (букв. С голень ростом) хойдан бедик (букв. Выше овцы)

Убеленный сединой – бажы каткан, баа ханган (букв. аркан его доволен, голова его закалилась) – стать опытным.

Старый волк – кырган бөрү (букв., старый волк – опытный, много поведавший в жизни человек). Кырган бөрү Домогацких шупту чувени баштай бодап алган. Старый травленный волк Домогацких все предусмотрел.

Есть еще порох в пороховницах – хоочун – коктуг (букв. старый – умный)

Молоко на губах не обсохло, желторотый птенец – эринде сүдү кеппээн, аксында сүдү кеппээн, бажының сарыг-суу акпаан (букв., с головы не стекла желтая вода) – маленький по возрасту, зеленый, молодой, балдыры катпаан (букв., икра (ноги) его еще не закалена; бажы катпаан (букв., голова не закалена). Ээ-даа, оглум, ам-даа балдырың катпаан, бажың сарыг-суу акпаан, угаан кирбээн, чаш-тыр сен (К. Кудажы).

Одного покроя, из одного <и того же> теста, на один покрой – чаңгыс хепке куткан ышкаш (букв., как будто отлитые в одной форме). Чүс сөөктүг, кара баштыг (букв., имеющий сто костей и черную голову) – нормальный, такой же, как и все остальные. Чүс сөөктүг кара баштыг албатыңар-дыр бис, хайыраатыларым. Мы сыны своего народа, имеющие те же кости, тот же цвет волос, уважаемые господа (К. Кудажы).

Фразеологизмы с отрицательной коннотацией.

В голове ветер гуляет, голова садовая, без царя в голове, голова соломою набита – бажы сиилең (букв., голова дурная), угаан чок (букв., ума нет), бажы курттуг (букв., с червивой головой)

Никуда не годный – чөлдүр өшкү (букв., тощая коза, очень хилый) – слабый бессильный (о человеке), дора өлчүк (бран. Букв., сдохший от голода).

Мокрая курица – в тувинском языке в значении человек, имеющий жалкий вид, подавленный, расстроенный; бездеятель-

ный, пассивный, невзрачный – сус чок, сузу бастынган, сузу бак-сыраар (терять свой прежний облик, вид), сузу хадаан, сөлгү чок. Чурт чудо сазаң сарыг кидизиңерни чүге мында тип алгаш, чагырыкчының аал-өргээзиниң сузун басып, бужартадып турар дора өлчүктөр силер, аа? (К. Кудажы). К этой группе можно отнести фразеологизм **краше в гроб кладут** – сузу хадаан (букв., душу ветром унесло).

Одни кости, костями гремит, <одна> кожа да кости, мешок костей, живые (ходячие) мощи – кеш биле сөөк. Та каш хонук боскунче чем ажырбаан хөөкүй, кежи биле сөөгү арткан. Бедный, сколько дней во рту не было маковой росинки, остались кожа да кости (К. Кудажы).

На одну колодку, одного поля ягода, два сапога пара, одним миром мазаны, такой же (одной) масти, из одного <и того же> теста – чаңгыс хепке куттурган, чаңгыс хепке шаптырган. Бир хепке куткан-даа ышкаш, бистин үеге чаяган-даа ышкаш. Как будто созданы для нашего времени, как будто отлитые в одной форме. (К. Кудажы). Бир баг (букв., одна привязь) – стали дружно работать, нашли общий язык Чаңгыс хепке куттурган дег (букв., как будто отлитый в одной форме). Аксы чаңгыс (букв., рот его один) – одинаковое утверждение, показание.

Шут гороховый, чучело гороховое, пугало гороховое (пустой человек; чудака, служащий всеобщим посмешищем) – Хос баштыг, бран. Выражение в адрес кого-либо.

Ни рыба ни мясо, ни пава ни ворона, ни два ни полтора, ни уха ни рыла (прост.), ни то ни се, мешок с соломой – балык-даа эвес, эт-даа эвес, тудуп каан далган (тесто) – бессильный человек, мешок.

Ни Богу свечка (свеча) ни черту кочерга – азага ышкаш-даа эвес, бурганга чула-даа эвес (средний человек, ничем не выделяющийся).

<Ни> кровинки в лице нет (не осталось), бледный как полотно, бледный как мертвец, бледный как смерть – арны куу тос дег (букв., лицо его, как серая береста).

Ни гроша за душой, ни копейки за душой, ни алтына за душой, голь перекатная – өскүс көпөөк-даа чок (букв., даже сироты-копейки нет), согур көпөөк чок (букв., слепой копейки нет).

Песенка слета – аяа долган (букв., наполнится его чаша), шаа келген (букв., прошла его мощь).

Хоть бы хны – хаайынга-даа какпас (букв., в нос свой даже не ударять), хаайынын кадынга албас.

Ногтя (мизинца, подметки) не стоит – дыргак каразы-даа четпес (букв., черноты ногтя не стоит).

В стельку (прост.), до зелёного змия, еле можаху (шутл.), без просыпа (прост.), лыка не вяжет (прост.) море по колено, с мухой в голове – бажын дергилээр (букв., приторачивать свою голову, аксы чештине берген (букв., рот развязался), дүвү чок көгээр (букв., бездонный когээр) – **напиваться, быть пьяным**, өлүг эзирик (букв., мёртвый пьяный), өл эт кылдыр

Как видно, фразеологизмы с экспрессивно-оценочной окраской русского и тувинского языков по-разному соотносятся с лексическим значением, хотя могут выражать одинаковое чувство. В некоторых русских фразеологизмах выражена сильная экспрессия, в тувинских – экспрессия «сглажена». Наиболее наглядна она в фразеологических единицах, связанных с указанием возраста характеристики лица эмоциональной оценки индивидуальных качеств человека. Часть ФЕ русского и тувинского языков выражают сильную экспрессию при характеристике интеллектуальных особенностей героев. Самую многочисленную группу составляют фразеологизмы с отрицательной коннотацией. В эту группу вошло большое количество фразеологизмов: с отрицательной частицей **не**, с сравнительным союзом **как**, с усилительной частицей **ни**. Преобладание фразеологизмов с отрицательной коннотацией связано, на наш взгляд, с психологическими особенностями человека: «в своём глазу бревна не видит, а в чужом соломинку замечает». В группе с нейтральной коннотацией продуктивны фразеологизмы с предлогами.

Исследование показывает, что случаи полного совпадения фразеологизмов по семантике, внутренней форме, по составу, стилистической окраске, по лексико-семантической сочетаемости на русском и тувинском языках встречаются довольно редко. Это связано с тем, что фразеологизмы при переводе подвергаются различным трансформациям. Слова, входящие в фразеологические сочетания, в большей или меньшей степени утрачивают своё самостоятельное значение, представляя собой единое целое с новым значением. Несовпадение значений части фразеологизмов русского и тувинского языков можно объяснить тем, что, как и все народы, тувинцы и русские имеют свой менталитет, своё представление о жизни, своё мировоззрение. Значение слов по объёму в них могут не совпадать, следовательно, при переводе нужно исходить из их контекста, и многие русские фразеологизмы приходится переводить отдельным словом или словосочетанием.

Библиографический список

1. Фесенко О.П. Функции фразеологизмов в письмах А.С. Пушкина. *Язык, культура, коммуникация: аспекты взаимодействия*. 2003; Выпуск 1: 57 – 62.
2. Чертова М.С. Фразеологизмы пьесы А.П. Чехова «Медведь» и способы перевода их на хакасский язык. *Ежегодник ИСАТ*. 2007; XL: 45 – 47.
3. Ондар Б.К. О некоторых фразеологических оборотах с эмоционально-оценочной окраской в русском и тувинском языках. *Русский язык в Туве*. Кызыл, 2007: 64 – 70.
4. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Москва: Просвещение, 1972: 23.

References

1. Fesenko O.P. Funkcii frazeologizmov v pis'mah A.S. Pushkina. *Yazyk, kul'tura, kommunikaciya: aspekty vzaimodejstviya*. 2003; Vypusk 1: 57 – 62.
2. Chertkova M.S. Frazeologizmy p'esy A.P. Chehova «Medved'» i sposoby perevoda ih na hakasskij yazyk. *Ezhegodnik ISAT*. 2007; XL: 45 – 47.
3. Ondar B.K. O nekotoryh frazeologicheskikh oborotah s `emocional'no-ocenochnoj okrashennost'yu v russkom i tuvinskom yazykah. *Russkij yazyk v Tuve*. Kyzyl, 2007: 64 – 70.
4. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove*. Moskva: Prosveschenie, 1972: 23.

Статья поступила в редакцию 23.03.18

УДК 070

Urazaeva Z.E., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: urazaeva-95@mail.ru
Magomedov G.A., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Printed Mass Media, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: mgamid@mail.ru

GENRE PALETTE OF MODERN ONLINE MEDIA. The author offers the definition of genres of news agency. In the article specifics of genres of Internet mass media are considered: functioning of classical genres of mass media in the Internet and appearance of new genres. The special attention in the article is given to the features of news messages in Internet mass media. The authors pay attention to the large range of news genre and to particular texts. The researchers offer a definition of a regional information agency based on a comprehensive typological analysis of the agencies. As an example, the authors cite the work of the information agency RIA "Dagestan". Among the key genres is a note, an announcement, a reportage. Their typological genre characteristics are highlighted. The requirements for the journalist are examined. The key idea of the article is to increase the role of a quality text in the Internet.

Key words: genres, online media, news, note, blog.

3.Э. Уразаева, магистрант 2 курса, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,

E-mail urazaeva-95@mail.ru

Г.А. Магомедов, канд. истор. наук, доц. каф. печатных СМИ, Дагестанский государственный университет,

г. Махачкала, E-mail: tgamid@mail.ru

ЖАНРОВАЯ ПАЛИТРА СОВРЕМЕННЫХ ОНЛАЙН-СМИ

В данной статье анализируются жанровая составляющая информационных агентств в системе СМИ. Детально рассмотрены особенности жанров интернет-СМИ: функционирование классических жанров СМИ в Интернете и появление «новых». Особое внимание в статье уделяется структуре новостного сообщения в интернет-издании. Предлагается определить, что отличает печатные и телевизионные СМИ от современных сетевых изданий. В качестве примера автор приводит работу информационного агентства РИА «Дагестан». Среди ключевых жанров – заметка, анонс, репортаж. Рассматриваются требования, предъявляемые к корреспонденту информационного агентства. Ключевой идеей статьи является увеличение роли качественно оформленного текста в интернет-издании для оперативного информирования читателей.

Ключевые слова: жанры, интернет-СМИ, новостное сообщение, заметка, блог.

Одной из ключевых особенностей современного информационного пространства является доминирование масс медиа, которые интенсивно развиваются под влиянием процессов глобализации и новых информационных технологий. Наибольшую популярность как источники свежих новостей сегодня имеют онлайн-издания, нередко предлагающие читателю и другие виды медиапродуктов. Интернет-журналистика – сегодня – это новый сегмент информационно-коммуникационного пространства, предусматривающий такие особенности текста, как интерактивность, гипертекстуальность и мультимедийность [1, с. 6]. Это, кстати, основные качества, которые отличают материалы в интернет-СМИ от досетевой прессы.

Вместе с тем, именно в этой теме, у начинающего журналиста, имеющего базовое филологическое или журналистское образование, могут возникнуть сложности в подаче текста в интернет-издании. Поэтому следует определить, какие жанры использует сегодня любое успешное онлайн-СМИ. Под журналистскими жанрами А. Тертычный подразумевает устойчивые типы публикаций, объединенных сходными содержательно-формальными признаками. [2; с. 6]. Так, базовой составляющей новостных публикаций в онлайн-СМИ является их приверженность информационному жанру [2; с. 100]. Одним из видов сетевых средств массовой информации, позволяющих четко определить основные жанры, популярные среди читателей сетевых медиа, являются информационные агентства.

Информационные агентства – важное звено современной национальной медиасистемы; они задают повестку дня, выделяя в огромном потоке информации самые главные новости. Информационные агентства возникли более 150 лет назад в формате печатных служб, распространяющих продукцию в «бумажной» форме, но с появлением телеграфа и телетайпа было введено понятие «лента», которым означали бумагу для принятия информационного сообщения [3, с. 25].

Формулировок информационных агентств не очень много, традиционным можно считать данное определение: информационные агентства – специализированные информационные организации или другие аналогичные центры, обслуживающие СМИ. В свою очередь, С. Чимарова предлагает свое определение: «Информагентство – организация, специализирующаяся на продаже СМИ государственным и коммерческим структурам новостей и аналитической информации, которая касается вопросов политики, экономики, социальной жизни, культуры, науки и так далее». Они сформулированы на основе сложившихся стереотипов о традиционной деятельности информагентств, где в первую очередь подчеркивается их служебная функция – обслуживание и продажа новостей СМИ. Кроме того, предусматривается, что агентства не есть СМИ, а «специализированные информационные предприятия», а у С. Чимарова и вовсе они отнесены к «организациям». Более точно высказался М.В. Шкондин, который предложил основные функции информагентств – «предоставление периодике тех продуктов, из которых в дальнейшем и возникает «массовый информационный продукт» и то, что агентства являются важной составляющей информационной подсистемой СМИ» [1; 2; 3; 4].

В России информационные агентства, которые становились основой интернет-журналистики еще в период ее становления в 90-х годах прошлого века, меняются вместе со всем медиапространством страны. За два десятилетия информагентства перешагнули через этапы становления в качестве интернет-СМИ, сформировались под воздействием технологических процессов,

пережили этапы конкуренции друг с другом за право выживания в условиях рынка. Ну а в последние несколько лет они активно трансформируют свои подходы к представлению информации, экспериментируют с новыми форматами, осваивают современные способы быстрой доставки информации. То есть, современное информационное агентство – это конкретная информслужба, основная функция которой – передача оперативной информации из политической, экономической, социальной, культурной сфер. При этом функционирование всех агентств ориентировано на сбор новостей из максимально достоверных и надежных источников.

Что касается сбора новостей, то кроме новостей, полученных по инициативе источника, корреспонденты информагентства добывают информацию так же, как и журналисты печатных изданий или телевизионных каналов. На сегодняшний день, журналисты информационных агентств обеспечены разными техническими средствами для отправки сообщений с места событий, которые позволяют концентрировать внимание исключительно на самой информации. Современные коммуникационные технологии облегчили процесс производства в информационных агентствах и позволили публиковать материалы максимально быстро [5].

Среди наиболее популярных и успешных информагентств нашей страны – «РИА Новости», «ТАСС», «Life», и другие. Однако не уступают им и региональные СМИ. Рассмотрим жанровые особенности тестов информационных агентств на примере РИА «Дагестан» – главного интернет-СМИ в республике Дагестан. У агентства РИА «Дагестан» есть собственные требования к текстам новостей, основной из них – ответ на вопросы: что, когда и где произошло, кто принимал в этом участие; обязательна ссылка на источник полученной корреспондентом информации. Такая схема облегчает как работу корреспондента над сообщением, так и восприятие текста адресатом. В работе корреспондента информационного агентства обязательным условием является высокая скорость передачи информации за счет цифровых технологий, а также оперативная подготовка материала, которая может быть обеспечена постоянным анализом непрерывно поступающей информации и использованием для подачи читателю наиболее лаконичного и понятного жанра.

Преимущественное доминирование остается за жанрами информационными, информационно-аналитическими встречаются реже, еще меньше здесь отводится места для художественно-публицистических жанров. Для создания материалов, корреспонденты РИА «Дагестан» используют такие жанры, как заметка, информационное интервью, отчет, репортаж, корреспонденция, анонс – это информационные жанры, функция которых – помочь читателям узнать больше новостей из региона, страны и мира. Текст таких материалов максимально беспристрастен и объективен. [6]. Что важно – такой материал очищен от каких-либо оценочных суждений автора. Материалы этих жанров всегда нацелены лишь на информирование аудитории о наиболее заметных, характерных внешних чертах описываемого события или объекта, но не на проникновение в его суть, или анализ действий.

Кроме того, информагентство строго ограничивает фантазию автора: длина заголовка не должна превышать 50–70 знаков. Это ограничение существовало всегда, но раньше не было таким жестким, что объясняется особенностью восприятия читателями текста с экрана мобильного телефона, планшета или компьютера. Здесь основной принцип – краткость, лаконичность,

броскость. Преимущественно заготовки всех новостей на ленте интернет-издания должны уместиться в одну экранную строку.

Основной жанр агентства – заметка. Отличительные жанровые признаки заметки – небольшой объем, передача самой точной, оперативной информации. Информационная заметка, отчет, корреспонденция связаны с констатацией фактов, временем и местом их происхождения, причинами, следствиями и составом этих фактов [7, с. 118]. Событийные заметки составляют основной поток информационных публикаций в периодической печати. Чаще всего это либо описание какого-либо события, либо итоговая, комплексная информация, состоящая из количественных и качественных обобщений. В качестве примера приведем новостное сообщение РИА «Дагестан» от 9 ноября 2017 г. в 18:49. Заголовок: «Соревнования по выживанию в природной среде в Дагестане собрали более 70 участников». И текст сообщения: Открытые региональные соревнования по спортивному туризму «Поисково-спасательные работы – 2016», которые стартовали сегодня в парке 50-летия Октября в Махачкале, собрали более 70 участников, сообщили РИА «Дагестан» в министерстве по туризму и народным художественным промыслам. Как видим, заметка имеет фактологическое содержание и состоит из краткого описания события.

Анонс – это заметка, представляющая собой превентивное сообщение или объявление о будущих мероприятиях, проходящих в разных сферах общественной жизни. При написании анонса самое главное – кратко предоставить достоверную информацию о времени и участниках мероприятия, а также о наиболее значимых его этапах. Рассмотрим в качестве примера анонс саммита, размещенный на РИА «Дагестан» от 11 сентября 2016 г. Заголовок: «Саммит СНГ в 2017 году пройдет в России». Текст анонса: «Саммит СНГ состоится в этом году проведут в России. Об этом сообщил руководитель исполкома СНГ Сергей Лебедев журналистам в воскресенье в Минске». Основная цель анонса – дать краткую объективную информацию о времени и главных участниках запланированного события.

Событийный репортаж является одним из самых распространенных жанров, используемых в создании материалов информационного агентства. Корреспондент в материале этого жанра оперативно отражает общественно-значимое событие в хронологической последовательности.

Не менее популярным «интернет-жанром» сегодня является и «взгляд-мнение». Но его (мнение) прежде всего надо

иметь и четко сформулировать. Еще лучше, если оно представляет интерес еще для кого-то, кроме пишущего. В формате РИА «Дагестан» имеется колонка «РИА – Аналитика», в которой авторы, уже известные дагестанским читателям делятся своими взглядами на те, или иные процессы или дают оценку событиям. Такие материалы схожи с еще одним довольно востребованным в сети Интернет жанром – аналитическая статья (обзор). Однако он требует владения журналистом информацией по тому или иному актуальному для населения вопросу, если не профессиональной подготовки. Нередко над качественной публикацией в этих жанрах проводит кропотливую работу весь журналистский коллектив, что, безусловно, ценится читателями.

Среди жанров, используемых журналистами информационных агентств, также можно выделить и традиционные для печатных изданий «интервью», «путевая заметка», или иные тематические материалы. Ю.А. Погорелый предлагает более широкую классификацию жанров информационных агентств. Среди них, в частности, такие информационные жанры, как: сообщения («единичные сообщения», «расширенные сообщения» и «сводные сообщения»), молния, «экспресс», обобщение. Также он предлагает аналитические жанры: «дополнительные» новости, анализ происходящего, «портрет», документация, справочные сведения, индекс новостей. Жанры второго типа: статистическая информация, «новости компаний», обзор ситуации на биржах [8, с. 115].

Таким образом, надо констатировать, что в современной журналистике, когда в единицу времени читатель получает огромное количество самой разной информации, на первый план выходят именно оперативно-новостные жанры. В первую очередь, это связано с теми свойствами, которые отличают интернет-журналистику – интерактивность и постоянная обновление. В настоящее время, развитие сети Интернет позволяет информационному агентству всегда оставаться актуальным и читаемым, предоставляя возможность своевременно реагировать на события и оперативно публиковать новости. При этом эксперты прогнозируют некую трансформацию информагентств, телевидения и радио в некую единую систему, своего рода агрегат информации, которая будет перерабатываться и «выбрасываться» в сеть почти в автоматическом режиме, используя шаблонные форматы. Основой всего, безусловно, будет оставаться доступ ко Всемирной паутине.

Библиографический список

1. Коханова Л.А. *Основы теории журналистики*: в 2 ч. Ч. 1; 2-е изд., Москва: Издательство «Юрайт», 2016.
2. Тertychnyj A.A. *Жанры периодической печати*: учебное пособие. Москва: Аспект Пресс, 2002.
3. Шкондин М.В. *СМИ как коммуникативная и информационно-производящая система*. Москва, 2012.
4. Вейлер К., Маурер Р.И. «Сетевые СМИ – другая журналистика?», *Зальцбург, Австрия*: Перевод с англ. и предисловие Андрея Кобыкова. 2002. Available at: <https://www.twirpx.com/file/445792/>
5. Засурский Я.Н. *Система средств массовой информации России*. Москва: Аспект Пресс, 2010.
6. Чимаров С.Ю., Ярошевский С.С., Ярошецкая, М.Ю. *Теория и практика массовой информации*. Словарь-справочник. Санкт-Петербург: СПбГИЭУ, 2009.
7. Шкондин М.В., Коханов Е.Ф., Кравцов В.В. *Жанровая структура новых медиа в условиях трансформации медиасистемы*. *Вестник Волжского университета им. Татищева*, 2015; 2.
8. Ю.А. Погорелый *Информационное агентство: стиль оперативных сообщений*. Москва, 2002.

References

1. Kohanova L.A. *Osnovy teorii zhurnalistiki*: v 2 ch. Ch. 1; 2-e izd., Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2016.
2. Tertychnyj A.A. *Zhanry periodicheskoy pechati*: uchebnoe posobie. Moskva: Aspekt Press, 2002.
3. Shkondin M.V. *SMI kak kommunikativnaya i informacionno-proizvodyaschaya sistema*. Moskva, 2012.
4. Vejler K., Maurer R.I. «Setevye SMI – drugaya zhurnalistika?», *Zal'cburg, Avstriya*: Perevod s angl. i predislovie Andrey Kobyakova. 2002. Available at: <https://www.twirpx.com/file/445792/>
5. Zasurskij Ya.N. *Sistema sredstv massovoj informacii Rossii*. Moskva: Aspekt Press, 2010.
6. Chimarov S.Yu., Yaroshevskij S.S., Yarosheckaya, M.Yu. *Teoriya i praktika massovoj informacii*. Slovar'-spravochnik. Sankt-Peterburg: SPbGI'EU, 2009.
7. Shkondin M.V., Kohnov E.F., Kravcov V.V. *Zhanrovaya struktura novyh media v usloviyah transformacii mediasistemy*. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. Tatischeva*, 2015; 2.
8. Yu.A. Pogorelyj *Informacionnoe agentstvo: stil' operativnyh soobshchenij*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 30.03.18

УДК 81

Khabibullina S.B., teaching assistant, Department of English Philology and Translation, Tyumen State University (Tyumen, Russia), E-mail: azisova80@mail.ru

SEMANTIC ANALYSIS OF A SCIENTIFIC ABSTRACT. The article considers semantic peculiarities of scientific abstracts in English. The relevance of the study is based on the fact that scientific abstracts form an integral part of printed publications. Any Russian printed publication is accompanied by abstracts both in Russian and in English. The aim of the study is to point out essential

characteristic features of scientific abstracts in English. In conclusion, the research demonstrates a wide range of scientific words the verb being the base. The authors conclude that general scientific vocabulary is widely represented in scientific text annotations. From the perspective of semantic verb filling way verbs affect the object of research: verbs expressing an action or condition related to the subject study; verbs expressing an action or condition related to the object of study; verbs, contributing to the presentation of research results and transfer of information.

Key words: semantic analysis, scientific vocabulary, verb, abstract.

С.Б. Хабибуллина, ассистент каф. английской филологии и перевода, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, E-mail: azisova80@mail.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА НАУЧНОЙ АННОТАЦИИ

Данная статья посвящена анализу семантических особенностей текста научной аннотации на английском языке. Актуальность данного исследования заключается в том, что научные аннотации на английском языке являются неотъемлемой частью любого современного печатного издания, а в российской научной среде становится все более актуальной подготовка и опубликование статьи, которой предшествует не только русскоязычная аннотация, но и также аннотация на английском языке. Целью исследования является выявление основных семантических характеристик текста англоязычной научной аннотации. В результате семантического анализа, установлено, что, во-первых, общенаучная лексика широко представлена в тексте научной аннотации, а во-вторых, в основе общенаучной лексики лежит глагол.

Ключевые слова: семантический анализ, общенаучная лексика, глагол, аннотация.

В современном мире аннотации играют значительную роль. За последние годы произошло резкое увеличение исследований в различных областях науки, что привело к появлению большого количества научных публикаций. Для ускорения процесса знакомства с той или иной научной статьей, к каждой научной статье прилагается аннотация, «которая в обобщенной и сжатой форме передает основное содержание оригинала, иностранного источника информации» [1, с. 42]. Также, В.М. Нечаева в своем определении указывает, что аннотация относится к научному тексту [1, с. 42]. В своей работе А.А. Вейзе утверждает, что аннотация, как и все другие типы вторичного текста, является «подъязыком» научного «микроязыка» [2, с. 11]. Другими словами, аннотация к научной статье является кратким и лаконичным информированием читателя, ответом на вопрос «О чем данная статья?», отражает содержание работы. Аннотация позволяет решить, следует ли обращаться к полному тексту публикации или нет.

С течением времени научная аннотация начала приобретать свои собственные правила составления и написания. Наиболее характерной отличительной чертой именно научной аннотации является употребление общенаучной лексики, подробное изучение которой просто необходимо. По мнению филолога Ю.В. Рождественского, «история научного стиля и научно-технической литературы русского языка показывает, что в этой литературе формируются новые серии значений в словах письменного литературного языка, которые используются в научно-технических текстах. В этих текстах в лексических группах появляется лексика со специализированными значениями, которая отывается от значений слов литературного языка. Таким образом, формируется специальная лексика, так называемая общенаучная лексика, функционирующая в научно-технических текстах, независимо от отрасли знания» [3, с. 35]. Подобный процесс также происходит и в современном английском языке. Общенаучная лексика любого языка – это слова и выражения, используемые в научных текстах всех областей знания.

К общенаучной лексике относятся слова, которые не являются терминами и функционировать, главным образом, «в методологических субтекстах научно-технических текстов, обозначая основные общие научные понятия» [4, с. 23]. Таким образом, общенаучная лексика – лексика, употребляемая в научной литературе, с помощью которой описывают различные явления и процессы науки.

Е.В. Бонадыкова в своей работе «Использование общенаучной лексики в научно-технических текстах» выделяет следующие характерные особенности общенаучной лексики:

- 1) высокая частотность её использования, обусловленная её методологическим и междисциплинарным характером;
- 2) присутствие в описании многих явлений (из разных отраслей знаний);
- 3) научно-философские понятия, исходные для различных наук (материя, форма, система);
- 4) базовые научно-технические понятия: experience, experiment, distribution, invention, relation, object, theory, condition, description, production, existence.

Е.В. Бонадыкова считает, что, исходя из того, что любой научный текст содержит ту или иную научную информацию, можно выделить следующие общенаучные тематические группы:

1. глаголы, которые воздействуют на объект исследования: *combine, affect, invent*;
2. глаголы абстрактного характера: *analyse, imagine, estimate, consider*;
3. глаголы, выражающие действия или состояния, связанные с объектом исследования: *depend, serve, exist*;
4. глаголы, выражающие действия или состояния, связанные с субъектом исследования: *influence, measure, control*;
5. представление результатов исследования выражается глаголами: *describe, define, express, report*;
6. средства передачи полученной информации представлены глаголами: *register, demonstrate, cite, symbolize*.

Эти же группы общенаучной лексики представлены и существительными:

1. воздействие на объект исследования: *application, distribution, investigation, classification*;
2. состояние или характеристика субъекта: *resolution, consideration, supposition, confidence*;
3. состояния или характеристика объекта: *dependence, existence, process, activity*;
4. представление результатов исследования: *description, presentation, recommendation, conclusion, report*;
5. средства передачи полученной информации: *article, table, quotation, illustration, symbol, chart* [5].

Материалом данного исследования являются тексты научных аннотаций. Источником англоязычных научных аннотаций послужил интернет-ресурс Cambridge Journals [6]. Методом сплошной выборки было отобрано 80 аннотаций. Пример англоязычной научной аннотации, где общенаучные слова выделены:

The **influence** of semantic context on verb argument structure processing was **investigated** in two **experiments** using both ERP and behavioral measures. Participants were **presented** with sentences ending with syntactically and/or semantically congruous or incongruous noun phrases and they were asked to judge the overall acceptability of the sentences. Syntactically incongruous sentences **contained** an intransitive verb followed by a direct object (e.g., *L'ennemi a conspiré (INTR) un complot *The enemy conspired a scheme'). **In line with our hypothesis, results showed** that the processing of syntactic incongruities was **influenced** by the degree of semantic congruency between the different sentence constituents (strong in Experiment 1 and weak in Experiment 2). Thus, the same syntactic incongruity was **processed** differently **depending upon** the semantic context of the sentence, thereby **demonstrating** the **influence** of semantic context on syntactic processing. We **propose** a linguistic **account** of the differential **effects** of verb transitivity as a **function** of the semantic context **based upon** Cognitive Construction Grammar and Frame Semantics.

Проанализировав научные аннотации с точки зрения их семантического наполнения, отобраны «ключевые» общенаучные слова. Семантический анализ проведен при помощи словаря общенаучной лексики "Basic English Russian Vocabulary of Special Texts" [7]. Обработав все лексические единицы с вышеуказанным словарем, мы составили список из 130 общенаучных слов, принадлежащих к разным частям речи. Далее проведен частеречный анализ, результаты которого приведены в таблице 1.

Таблица 1

NOUN	VERB Частеречная принадлежность общенаучной лексики	ADJECTIVE	ADVERB
measure	investigate	current	also
discussion	use	present	finally
function	present	such	formally
study	contain	further	particularly
explanation	follow	available	here
effect	end		even
source	show		only
investigation	influence		specifically
solution	process		additionally
study	demonstrate		instead
construction	propose		therefore
comparison	need		due to
result	associate		rather
analysis	establish		instead
impact	describe		
issue	found		
observation	involve		
process	suggest		
production	apply		
addition	analyze		
connection	seem		
research	identify		
approach	propose		
basis	emerge		
introduction	express		
	support		
	tend		
	produce		
	study		
	claim		
	impact		
	know		
	base		
	develop		
	examine		
	extend		
	occur		
	result		
	reveal		
	present		
	assess		
	influence		
	write		
	create		
	compare		
	see		
	motivate		
	reveal		
	indicate		
	observe		
	pronounce		
	aim		
	consider		
	find		
	claim		
	evaluate		
	proceed		

	come		
	argue		
	display		
	include		
	start		
	end		
	concern		
	interest		
	raise		
	incite		
	offer		
	associate		
	distinguish		
	outline		
	appear		
	provide		
	make		
	develop		
	expect		
	intend		
	refer		
	review		
	link		
	center		
	give		
	explain		
	demonstrate		
	obtain		
	notice		

Данные этой таблицы демонстрируют, что в тексте научной аннотации превалирует глагол – 65%. На втором месте – существительные (20%). Гораздо реже употребляются прилагательные (4%) и наречия (11%).

Таким образом, очевидно, что общенаучная лексика широко представлена в тексте научной аннотации. С точки зрения семантического наполнения глагола, общенаучные глаголы представлены глаголами, которые воздействуют на объект исследования, глаголами абстрактного характера, глаголами, выражающими действия или состояния, связанные с субъектом исследования,

глаголами, выражающими действия или состояния, связанные с объектом исследования, глаголами, способствующими представлению результатов исследования и передачи полученной информации. Преобладание глагола над другими частями речи доказывает тот факт, что в основе общенаучной лексики лежит глагол. Это объясняется тем, что глаголы являются наиболее удобным и эффективным средством получения новых знаний, изложения полученных результатов и передачи новых знаний в письменном и устном виде. Также общенаучная лексика представлена существительными, выполняющими те же функции, что и глаголы.

Библиографический список

1. Нечаева В.М. *Методика обучению переводческой деятельности*. Москва: Русский язык, 1994.
2. Вейзе А.А. *Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста*: Учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1985.
3. Рождественский Ю.В. *Лекции по общему языкознанию*: учебное пособие для филол. спец. ун-тов. Москва: Высш. шк., 1990.
4. Попова И.Н. *Русский язык*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 2007
5. Бонадыкова Е.В. *Использование общенаучной лексики в научно-технических текстах*. Available at: <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=217>
6. *Cambridge Journals*. Available at: <http://cambridge.org/journal/>
7. Турук И.Ф., Чеботарев Ю.С. *Basic English Russian Vocabulary of special texts. Лексический практикум*. Москва, 2008.

References

1. Nechaeva V.M. *Metodika obucheniyu perevodcheskoj deyatel'nosti*. Moskva: Russkij yazyk, 1994.
2. Vejze A.A. *Chtenie, referirovanie i annotirovanie inostrannogo teksta*: Uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1985.
3. Rozhdestvenskij Yu.V. *Lekcii po obshchemu yazykoznaniiu*: uchebnoe posobie dlya filol. spec. un-tov. Moskva: Vyssh. shk., 1990.
4. Popova I.N. *Russkij yazyk*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 2007
5. Bonadykova E.V. *Ispolzovanie obschenauchnoj leksiki v nauchno-tehnicheskikh tekstah*. Available at: <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=217>
6. *Cambridge Journals*. Available at: <http://cambridge.org/journal/>
7. Turuk I.F., Chebotarev Yu.S. *Basic English Russian Vocabulary of special texts. Leksicheskij praktikum*. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 26.03.18

УДК 378

Shujin L., Professor, Director of Institute of Foreign Philology, Dean of Faculty of Russian Language, Heilongjiang University (China), E-mail: yurina_iriha@mail.ru

ON THE FUNCTIONING OF THE CONJUNCTION ЯКО IN A COMPLEX SENTENCE IN THE OLD RUSSIAN LANGUAGE. The article is dedicated to one of the conjunctions of complex sentences of the Old Russian language *яко*. The complex sentence in Old Russian differs from the modern Russian sentence. In the paper the researcher considers the role of a conjunction in the sentence,

their characteristics and functions. The author examines and analyzes particular features of conjunctions in Old Russian. The work reveals that one of the features in the structure of the Old Russian language is that there is no difference in relation to the connective and subordinate communication. The main conclusion from this work is that the conjunction *яко* has many functions, but mainly indicates at the existence of a subordinate relationship.

Key words: Old Russian conjunction *яко* (like), complex sentence, Old Russian language, Russian language, conjunctive and subordinate relationship.

Л. Шуцзинь, проф., директор Института иностранной филологии, декан факультета русского языка, Хэйлунцзянский университет, Кунтай, E-mail: yurina_iriha@mail.ru

О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ СОЮЗА ЯКО В СЛОЖНОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ ДРЕВНЕРУССКОГО ЯЗЫКА

Данная статья посвящена одному из союза сложных предложений древнерусского языка – *яко*. Сложное предложение в древнерусском языке отличается от современного русского предложения. В данной работе рассматривается роль конъюнктивы в предложении из характеристик и функций подчиненных конъюнкций древнерусского языка. Автор рассматривает и анализирует особенности союзов в древнерусском языке. Выявлено, что одной из особенностей в структуре древнерусского языка, нет разницы в отношении соединительной и подчиненной связи. Основным выводом из данной работы следует то, что союз «яко» имеет множество функций, но в основном обозначает наличие подчинительной связи.

Ключевые слова: союз «яко», сложное предложение, древнерусский язык, русский язык, соединительная и подчиненная связь.

1. Особенности союзов в древнерусском языке. В древнерусской литературе в письменной речи существует ряд особенностей в структуре сложных предложений древнерусского и современного русского языка. Одна из этих особенностей заключается в том, что по сравнению с современным русским языком нет явной разницы в отношении соединительной и подчиненной связи.

Однако следует отметить, что в древнерусском языке по причине отсутствия разнообразия союзов соединительная и подчиненная связь между простыми предложениями либо видна, либо скрыта, так как на раннем периоде развития древнерусской литературы сложные предложения складывались на основе устной речи, носящей, несомненно, разговорный характер, то есть связь между простыми и сложными предложениями осуществлялась без каких бы то ни было союзов. Например, в произведении Афанасия Никитина «Хождение за три моря» есть такая фраза:

«А ходять на гору день по единому человеку, дорога тьсна».

(А ходят на гору день по одному человеку, потому что дорога тесна).

В сложном предложении древнерусской литературы в большинстве случаев употреблялись союзы «а, и, но», которые показывают либо соединительную, либо подчинительную связь.

С течением времени в сложных предложениях разного стиля древнерусского языка появляются такие союзы, выражающие подчинительное отношение, как «что (что), иже, кто(кто), как, яко, коли, доколе, аще, яже, еже» и. т. д. В сложных предложениях древнерусского языка союз «что» выражал разнообразные значения, например, причину, цель, сравнение и следствие, но со временем, в связи с недостаточной информативностью и некороткой «размытостью» значения указанного союза, для выражения подчинительной связи стали применяться другие союзы, более точно поясняющие причину, цель, сравнение и следствие [1 – 4].

Хочется, также, отметить, что в художественной литературе раннего периода союзы отмечены многозначностью и не только в древнерусском языке, но и в других славянских языках.

2. Функционирование союза «яко» в сложном предложении. Союз «яко», который происходит из наречия, а в дальнейшем трансформируется в многозначный союз, в древнерусском языке пишется по-разному: «иако», и «Ъко». В древней литературе этот союз, при помощи которого в сложном предложении может выражаться разнообразная подчиненная связь, встречается очень часто, особенно это мы видим в Повести временных лет, которыми

1). Союз «яко» связывает придаточное предложение, обозначающее дополнительное отношение и присоединяется к главному в качестве дополнения глагола.

А). Ины же, не свѣдуще, рекоша, яко Кий есть перевозникъ былъ.

(Некоторые же, не зная, говорят, что Кий был перевозчиком).

Б). На роту идуть хранити истину, яко мы свѣщахомъ.

(Поклянутся истинно соблюдать то, о чем мы договорились).

В). Яко имъ любо, тако створять

(И пусть делают, что хотят).

Г). Да творят куплю, яко же имъ надобе, не платяче мыта ни в чем же.

(Пусть торгуют, сколько им нужно, не уплачивая никаких сборов).

2). Союз «яко» соединяет придаточное предложение, обозначающее причину и поясняет её происходящие действия в главном предложении.

А). Ольга же устремися съ сыном своимъ на Искоростънь градъ, яко тѣе бяху убили мужа ея.

(Ольга же устремилась с сыном своим к городу Искоростеню, так как жители его убили её мужа).

Б). Все възъзлаголють языки величья божья, яко же дасть имъ святыи духъ отвѣщевати.

(Пусть все народы восхвалят великое Божие, поскольку дух святой дал им говорить).

В). О семь бо увѣдахомъ, яко при семь цари приходиша Русь на Царьгородъ, яко пишется в лѣтописаньи гречьстѣмъ.

(Узнали мы об этом потому, что при этом царе приходила Русь на Царьград, как пишется об этом в летописании греческом).

Г). Лють се мужъ хочеть быти, яко имѣнья не бежеть, а оружье емлеть.

(Лют будет муж этот, ибо богатством пренебрегает, а оружие берёт).

3). Союз «яко» присоединяется к придаточному предложению, обозначающему время и раскрывает время происходящих действий в главном предложении.

А). И яко упишася древляне, повелѣ отрокомъ своимъ пити на ня.

(И когда опьянели древляне, велела отрокам своим пить за их честь).

Б). И повелѣ людемъ своимъ съсуги могилу велику, и яко соспоша, и повелѣ тризну творити.

(И повелела людям своим насыпать великую могилу и, когда насыпали, приказала совершать тризну).

В). И яко приближися к рѣцѣ, свергъ порты сунуся въ Днѣпръ, и побреде.

(И когда приблизился он к реке, то, скинув одежду, бросился в Днепр и поплыл).

Г). И повелѣ Ольга яко смерчеся, пустити голуби и воробыи воемъ своимъ.

(И когда стало смеркаться, приказала Ольга своим воинам пустить голубей и воробьев).

Д). Ъко вѣлъзъ въ корабъ сѣде.

(Когда он вошёл в лодку, он сел).

4). Союз «яко» связывает придаточное предложение, выражающее цель и поясняет её происходящие действия в главном предложении.

А). Нача доспѣвати, яко взяти городъ.

(Начал готовиться, чтобы взять город).

Б). Сдумаша, яко изгонити князя своего.

(Обдумывали, чтобы изгнать своего князя).

В). Съвѣтъ сътворнша архиереи и старьци, яко оубити и.

(Совет собрал высший священник и монахи, чтобы казнить его).

5). Следствие может быть выражено при помощи союза «яко», и соединённое им придаточное предложение указывает следствие происходящих действий в главном предложении.

А). И пришед во свою избу, плакался пред образом господним, яко и очи опухли.

(И пришёл в свою избу, плакался перед образом господним, так что и очи опухли).

Б). Бысть въ тѣ день мъгла велика, яко не видети до кноецъ копыя.

(В тот день туман был велик, так что не видеть до конца копыя).

В). Семионъ же увѣдѣвъ, на угры възратися и угре противу поидоша и побѣдиша болгары, яко одва Семионъ деръстръ убѣжа.

(Симион же, узнав об этом, возвратился на угров, а угры двинулись против него и победили болгары, так что Семион едва убежал в Дерестр).

6) Образ действия может выражаться при помощи союза «яко» и связанное им придаточное предложение показывает образ действия в главном предложении.

А). Се же бысть, яко же при Соломанѣ.

(Это произошло, как при Соломене).

Б). Христосъ имать схранити тя: яко же схрани Еноха в первые годы.

(Христос сохранит тебя, как сохранил Еноха в древнейшие времена).

В). Да отсылають въ Греки корабли со слы и гостыми, яко же имъ уставлено есть.

(Пусть посылают в греческую землю корабли с послами и с купцами, как это установлено для них).

Г). Сице бо ся зваху ты варязи русь, яко се друзии зовутся свие.

(Те варяги назывались Русью подобно тому, как другие называются среи {Шведы}).

Попутно укажем, что союз «яко» иногда сочетается с оборотом, в том случае, когда выражает образ действия в предложении.

А). Мы же кляхомся ко царю вашему, иже от бога суша, яко божие здание.

(Клялись царю вашему, поставленному от бога, как божественное создание).

Б). Человѣкъ ядуще и странѣтвующихъ убиваху, паче же ядятъ яко пси.

(Едят людей и убивают путешественников и даже едят как псы).

В). Хочю на вы ити и взяти градъ вашъ, яко и сей.

(Хочу идти на вас и взять столицу вашу, как и этот город).

Г). Бѣ же речено имя ей во крещеньи Олена, яко же и древняя царица, мати Великао Костянтина.

(И было наречено ей в крещении имя Елена, как и древней царице, матери Константина Великого).

Библиографический список

1. Ломтев Т.П. *Очерки по историческому синтаксису русского языка*. Москва, 1956.
2. Нѣстор Летописец. *Повесть временных лет*. Москва, 2011.
3. Черных П.Я. *Историческая грамматика русского языка*. Москва, 1952.

References

1. Lomtev T.P. *Ocherki po istoricheskomu sintaksisu russkogo yazyka*. Moskva, 1956.
2. Néstor Letopiseec. *Povest' vremennyh let*. Moskva, 2011.
3. Chernykh P.Ya. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka*. Moskva, 1952.

Статья поступила в редакцию 29.03.18

УДК-1751

Yakunina T.I., postgraduate, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),
E-mail: tanushacsu@inbox.ru

LEXICAL AND SEMANTIC CLASSIFICATION OF TERMS AND THEIR FUNCTION IN A LITERARY TEXT (BASED ON M. ONDAATJE THE ENGLISH PATIENT). The article aims to consider the functioning of military terms in a new, non-specific environment of the literary text. The work identifies conditions of using terminology in fiction, the influence of the literary text on terms. The text under analysis is M. Ondaatje's *The English Patient*. The researcher studies ways, by which military terms help to create the atmosphere, circumstances and the image of the characters. The article also aims at distinguishing and studying the layers of military vocabulary that is a new stylistic-expressive means; differentiating military terms into thematic groups for their further studying.

Key words: term, military term, literary text, lexical and semantic classification.

Т.И. Якунина, аспирант Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета,
г. Челябинск, E-mail: tanushacsu@inbox.ru

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕРМИНОВ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА МАЙКЛА ОНДАТЖЕ «АНГЛИЙСКИЙ ПАЦИЕНТ»)

Цель данной статьи – раскрыть вопрос о функционировании военного термина в неспецифичной для него среде, а именно – в художественном тексте, выявить обусловленность употребления терминологии в художественных произведениях, их влияние на совершенно новую для них область. Для анализа мы выбрали произведение М. Ондатже «Английский пациент» [1], на основе которого была проанализирована текстообразующая функция военного термина при воссоздании обстановки боевых действий и образа того или иного героя. Кроме того, наша задача – выделить и изучить пласты военной лексики, являющейся новым экспрессивно-стилистическим средством, и дифференцировать лексические единицы-военные термины на тематические группы для дальнейшего анализа их функционирования в художественном тексте.

Ключевые слова: термин, военный термин, художественный текст, лексико-семантическая классификация.

Понятие «термин» относится к области специального научного знания. У любой науки существует собственный терминологический аппарат. Термин можно определить как однозначное слово или выражение, используемое для обозначения специальных предметов или явлений, не обладающее экспрессивной окраской [2, 3]. Военный термин – это «специальное наименование, имеющее простую или сложную структуру, соотносённое с определённым понятием из области военного дела» [4]. Стоит отметить, что из области научного знания термины постепенно переходят в область художественной литературы, где играют очень важную роль. С целью рассмотрения их функционирования в художественном тексте мы выбрали роман Майкла Ондатже «Английский пациент», действие которого разворачивается на территории Северной Африки и Италии XX в. В романе функционируют около 245 военных терминов.

Приведённые ниже термины формируют содержательное и эмотивное пространство художественного произведения. Категория эмотивности является одной из важнейших категорий текста, так как любой художественный текст, несмотря на присутствие в нем терминологии, в первую очередь, соотносится с областью эмоций и чувств [5]. Под «эмотивным пространством» художественного текста мы понимаем совокупность эмотивных смыслов, эмотивных единиц, представленных в данном тексте.

В процессе анализа произведения мы дифференцировали военные термины по следующим тематическим группам.

1. Обозначение родов войск, войсковых формирований. **Army** – армия, сухопутные войска ('Stronghold of the German Army'). Немецкая армия при отступлении минировала дома и городские постройки. **Guard** – караул, сменяющийся в Букингемском дворце ('changing guard at the Buckingham Palace'). **Intelligence** – разведка ('Geoffrey Clifton was with British Intelligence'). **partisan bands** – партизаны ('partisan bands of Garibaldi communist group'). **Troops** – солдаты, войска, задействованные во многих описываемых боевых действиях (битва при Ареццо, бомбёжка Рима); **division** – дивизион ('division is stuck in Florence'), **regiment** – полк ('a Sikh regiment'), **small army** – подразделение, небольшой отряд ('the Germans held it with a small army'), **squadron** – эскадрилья, **battalion** – батальон ('without rank or battalion or squadron'); **experimental unit** – экспериментальное подразделение ('he was a head of an experimental unit'); **sapper unit** – сапёрное подразделение ('crimson lanyard... that signaled his sapper unit'), **engineers, unit of engineers, Royal engineers, bomb disposal unit** – сапёрный взвод ('it was not until 1940 that the War Office took over responsibility... handed it over to the Royal Engineers. Twenty-five bomb disposal units were set up').

Главная функция военного термина в романе «Английский пациент» – характеристика главного героя путем обозначения его профессии. Кирпал Сингх – сапёр Королевских инженерных войск Великобритании, род его деятельности связан с обезвреживанием бомб. Поэтому очень часто в тексте встречаются термины – наименования различных сапёрных, инженерных подразделений. В повествовании также приводится и описание семьи главного героя, в которой три брата должны были освоить различные профессии, но с началом войны всем трем пришлось уйти на фронт.

Now he was a black figure, the background radicalizing the darkness of his skin and his khaki **uniform**. If the focus on the **binoculars** was exact, Lord Suffolk would see the thin line of crimson **lanyard** on Singh's shoulder that signaled his **sapper unit**. ... He

was the second son. The oldest son would go to the **army**, the next brother would be a doctor, a brother after that would become a businessman. An old tradition in his family. But it all changed with the **war**. He joined a Sikh **regiment** and was shipped to England. After the first months in London he had volunteered himself into a **unit of engineers** that had been set up to deal with **delayed-action and unexploded bombs**.

Автор «нагнетает» военную терминологию указанной группы, чтобы не просто следовать исторической и бытовой правде военного времени, но показать отношение времени и власти к человеческой личности в критический для существования нации период: человек становится винтиком в большой и безжалостной машине войны, с одной стороны, при этом каждая личность должна сплотиться с каким-то объединением людей, решающим важную боевую задачу, с другой стороны. Именно с целью изображения этого процесса писатель использует большое количество терминов группы, включающих номинанты родов войск и боевых подразделений.

2. Термины, относящиеся к области военных, боевых действий. **Declare war** – объявлять войну, **march out** – отправиться в поход, выступить (одним народом была объявлена война ветру «Самуму», поглотившему не одну армию пустыни, они выдвинулись на ветер при полном вооружении: 'One nation was so engaged by this evil wind that they declared war on it and marched out in full battle array'). Участники, ход войны и её исход: **enemy** – противник ('on ladders of rope within enemy gunfire'), **strategic command** – военное командование ('in meetings with strategic command'), **move north** – передвинуться на север ('the war moving north'), **seal of warning** – сигнал предупреждения (сигналом предупреждения о наличии мин на вилле служили доски в полу: 'She closed the door and replaced the seal of warning'), **fight from the air** – вести воздушный бой ('the enemy he had been fighting from the air'), **A.R.P.**, **Air Raid Precautions** – мероприятия по защите от воздушного налёта ('should be collected by A.R.P. wardens and police'), **cleared area** – разминированная местность ('maps of the cleared areas'), **protect** – защищать (вилла Сан-Джироламо была построена для защиты ее обитателей: 'The Villa San Girolamo, built to protect her inhabitants'), **trailing** – слежка (одна из привычек сапера Кипа, выработанная в связи с его родом деятельности: 'In any case, the trailing was simply a remnant of a habit... he desires to aim his rifle'), **enter the town** – занять город ('the battalions reached the sea... and entered the town'), **battle** – битва, **battlefield** – поле сражений («тогда, в 1942 году», пустыня служила полем сражений: 'He left his clothes... in 1942, a vast battlefield, ... went naked into the darkness'), **destroyed** – разрушенный ('between the kitchen and the destroyed chapel'), **retreat** – отступление ('the German army had mined many of the houses they retreated from'), **treaty** – перемирие ('long before battles and treaties quilted Europe').

Если в состав предыдущей группы входят в подавляющем своем большинстве имена существительные, то во второй фиксируются имена существительные (в том числе отлагательные), фразеологизмы, глаголы, причастия, аббревиатуры. Такое разнообразие средств призвано показать огромное разнообразие способов ведения войны, узаконенного обмана и массового убийства людей налаженных в течение тысячелетий машиной войны. Эти средства являются принадлежностью к официально-деловому стилю и языку официальных СМИ, а также специализированной профессиональной сфере. Кроме области военного дела, в тексте функционируют термины из других отраслей

науки. Они выполняют главным образом изобразительную функцию: создать образ той или иной обстановки, наиболее точно характеризовать среду, в которой функционируют герои романа. В аспекте создания эмотивного пространства художественного текста эта лексика обуславливает появление тревожных ощущений, страха перед неизвестностью и приближением смерти.

При описании виллы Сан-Джироламо, в которой разворачиваются одни из главных событий сюжета, благодаря терминологической лексике из области военного дела автор создает эмотивное пространство тревоги и напряженности. Читатель отчетливо «слышит» отголосок разрушительных для самого здания боевых действий, чувствует скрытую опасность из-за спрятанных немцами мин. В процессе чтения возникает и ощущение угасающей старости, пустоты и разрухи: почти уничтоженная вилла находится в пыли от времени и боевых снарядов. Термины из области архитектуры («часовня», «лоджия») передают масштаб некогда красивой виллы и, следовательно, масштаб катастрофы, вызванной войной. Медицинские термины («пациент», «шрам») привносят оттенок чувства горя и глубоких сожалений.

"If they had been open she could have walked from the *library* (apx.) to the *loggia* (apx.), then down thirty-six penitent steps past the *chapel* (apx.) towards what had been an ancient meadow, scarred now by *phosphorus bombs* and *explosions* (воен.). The German army had *mined* (воен.) many of the houses they *retreated* (воен.) from, so most rooms not needed, like this one, had been sealed for safety, the doors *hammered* (apx.) into their frames.

She knew these *dangers* (воен.) when she slid into the room, walking into its afternoon darkness. She stood *conscious* (мед.) suddenly of her weight on the wooden floor, thinking it was probably enough to *trigger* (воен.) whatever mechanism was there. Her feet in dust. The only light poured through the jagged *mortar circle* (воен.) that looked onto the sky.... She sat in the window *alcove* (apx.) in the English *patient's* (мед.) room, the painted walls on one side of her, the valley on the other.

3. Способы поражения противника в ходе боевых действий. Названия процесса зачастую образованы от наименования боевого припаса (патрона, пули, снаряда) или оружия, которые с этой целью использованы. **Bombing** – бомбёжка ('loosened by the *bombing*'), **mortar-shell attack** – артобстрел, обстрел из артиллерийского орудия (вилла была разрушена в результате бомбёжек и артобстрела: '... cause by *mortar-shell attack on the villa two months ago*'), **shelling** – обстрел (shell в данном случае – пуля), **mine** – минировать. **Explosion** – взрыв, **barrage** – заградительный огонь ('the *barrage* focusing upon the two villas'), **siege** (to be besieged, state of siege, besieged fortress) – осада (быть под осадой, осадное положение, осаждённая крепость: 'The Villa San Girolamo, built to protect her inhabitants... had the look of a *besieged* fortress'), **skirmish** – огневой контакт, перестрелка, столкновение мелких подразделений (перестрелка и бомбёжка при Монте-Кассино: 'The one thousand *skirmishes* of small wars and bombing of Monte Cassino'), **attack** – атака, нанесение удара, **fire** – стрелять, **rifle shot** – ружейный выстрел, **hold in one's sights** – держать на мушке ('he held the drifting shadow in his sights for a full minute'), **within gunfire** – под непрерывным огнём, **aim the rifle** – наводить ружьё на цель, **hit the target** – поразить цель ('he desires to *aim the rifle* and fire and *hit* some *target* precisely').

Данные термины создают чувство напряженности и предела человеческих усилий, ощущения опасности, быстротечности и хрупкости жизни.

Медицинская терминология является неотъемлемой частью описания профессии главной героини, Ханы, которая, будучи медсестрой, ухаживала за английским пациентом на полуразрушенной заминированной вилле: She *nursed* him for months and she knows the body well. В сочетании с военными медицинскими терминами придают сюжету динамизм, держат читателя в эмоциональном напряжении, как, например, в следующем отрывке, где Хана получает известие о смерти отца. Они характеризуют и атмосферу страха и ужаса («рана как колодец, кровь, которая не останавливается»), и персонаж, передавая смысловую информацию о ее прошлом, о существенных изменениях в характере и восприятии мира.

Even through the *shelling* the *army* had left it there, much more concerned about the rest of the fabulous compound – with its mad logic of a tower leaning like a person in *shell shock*.... Nurses too became *shell-shocked* from the *dying* around them. They would carry a *severed arm* down a hall, or *swab at blood* that never stopped, as if the *wound* were a well, and they began to believe in nothing, trusted nothing. They broke the way a man *dismantling a mine* broke the

second his geography *exploded*. The way Hana broke in Santa Chiara *Hospital* when an official walked down the space between a hundred beds and gave her a letter that told her of the *death* of her father.

Многие термины служат в художественном тексте для передачи смысловой информации, воссоздания событий в точности такими, какими они были, передачи деталей, необходимых для того, чтобы читатель чувствовал себя по максимуму вовлеченным в происходящие события. Подробно описывается одежда и жилище, звания, виды индивидуального вооружения и боевой техники.

4. Обозначения оружия, боевой техники. **Weapons** – оружие. Стрелковое оружие, боевая техника сухопутных войск, поражения на земле: **tank** – танк, **whippet tank** – быстроходный танк ('*whippet tank*, Blenheim medium-range bombers...'), **cannon** – пушка ('the Zam-Zam *cannon* is still there outside the museum in Lahore'), **twelve-millimeter machinegun** – двенадцатимиллиметровый пулемёт ('*12-mm Breda machinegun*... he pulled back the bolt...'), **gun** – пистолет, автомат, **small arms** – стрелковое оружие ('quarter-mile around him, which is the killing radius of *small arms*'), **crossbow** – арбалет ('at Sansepolcro, a town whose symbol is the *crossbow*'), **rifle** – винтовка, автомат, **armored rail vehicle** – бронированное рельсовое транспортное средство (работа Кирпала Сингха на Апеннинском полуострове в основном заключалась в прокладывании рельс для военной техники: 'Here they were used... setting up tracks for *armored rail vehicles*'), **armored car** – бронемашин (во время минной войны в Италии немцы закладывали мины во всех местах, в т.ч. на дорогах, для уничтожения бронемашин: 'South African sappers packed iron and gelignite into four-gallon petrol cans that could then destroy *armored cars*'), В воздухе: **medium-range bomber** – бомбардировщик средней дальности («восемь тысяч людей на быстроходных танках, бомбардировщиках средней дальности» на территории Северной Африки), **biplane fighter** – биплан, **airplane** – аэроплан ('bombs dropped by the *airplane*'). На воде: **battleship**, **troopship** – военный корабль (сравнение «город рассыпался на куски, как корабль в морской битве: 'As the hill town began to be torn apart like a *battleship* at sea, by fire shells'. Сапера доставили на полуостров на военном корабле: 'He was on a *troopship* Macdonald, which carried a hundred other sappers').

5. Конструкция стрелкового оружия. Названия частей ружья или пулемёта встречаются в основном в самом начале романа, при описании процесса, когда бедуины в пустыне заставляли потерпевшего крушение Алмаши определять вид оружия на их скрытом складе. **Lock of the rifle** – ружейный затвор (ветер «Харматтан», властвующий в Сахаре, состоит из мелких частиц пыли, которые забивают ружейные затворы: 'The Harmattan blows across the Sahara coagulating in the *locks of rifles*'), **barrel** – ствол, **bolt** – затвор, **trigger** – спусковой крючок (граф определял вид и тип оружия, лишь прикоснувшись к его стволу, опустив затвор, нажав на спусковой крючок: 'he... inserted his finger to find the bullet, pushed it back and pulled the *trigger*'), **stock** – ложа пулемёта, **magazine** – магазин, **sight** – прицел ('he brushed the contours of the *stock* and *magazine* or fingered the *sight*'), **rifle's telescope** – автоматный прицел («он проводил ладонью по очертаниям ложа и магазина или дотрагивался пальцем до прицела, называл калибр оружия»: '... the sapper lay on the floor and looked up through the *rifle's telescope*').

6. Боеприпасы. **Bomb** – снаряд, бомба, **bullet** – пуля ('he... inserted the *bullet*, bolted it...'), **phosphorous bomb** – зажигательная бомба (библиотека виллы изборождена следами от зажигательных бомб: 'if they had been open she could have walked from the library... scarred now by *phosphorous bombs* and explosions'), **shrapnel** – шрапнель (куски шрапнели Ханна вытаскивала из тел раненых во время работы в госпитале: 'She removed so many pieces of *shrapnel* she felt she'd transported a ton of metal'), **pencil mine** – карандашная мина (немцы оставляли повсюду карандашные мины: 'The retreating army often left *pencil mines* within musical instruments'), **mortar tube** – миномётная труба (сапер вышел на берег в Габиче-Маре, имея при себе миномётную трубу: 'He slid from the darkness, the *mortar tube* strapped to his back, carrying the rifle in his hands'), **delayed-action bomb** – бомба замедленного действия ('a unit of engineers that had been set up to deal with *delayed-action* and unexploded *bombs*'), **thin-walled bomb** – тонкостенная бомба (большинство бомб, сбрасываемых на Англию во время Второй мировой войны, были тонкостенными: '80% of bombs dropped by airplanes over Britain were *thin-walled*'), **seven-millimeter shell** – семимиллиметровый патрон (встретился графу

во время обхода оружейного склада бедуинов: 'In another box to the right were mores hells, *seven-millimeter shells* this time').

7. Конструкция бомбы. Сапер Кирпал Сингх служил в Королевских инженерных войсках, где в обучающей инструкции приведено краткое устройство бомбы: **fuze wire** – проволока взрывателя, **container** – контейнер (корпус), **fuze** – взрыватель, **zapal**, **initiating charge (gaine)** – запальный снаряд (станка-детонатор), **main charge of high explosive** – основной заряд высокой взрывной силы, **super constructional fittings** – дополнительные монтажные устройства, **trembler** – трамблёр.

Наиболее многочисленными терминологическими группами являются группы, обозначающие детали бомб. Это не случайно, так как во время войны Великобритании подвергалась жестоким бомбардировкам, предотвращать которые, а также их последствия было очень трудно. Писатель подробно, даже слишком, описывает устройство этого оружия по нескольким причинам. Он обосновывает «свой» авторский почерк, когда сближает в одном тексте совершенно разные стили и этим самым создает иронию и по отношению к самому себе, и по отношению к деятельности военных чиновников по структурированию специалистов саперного дела: автор противопоставляет путем смешения стилей косность и профессиональную неосведомленность «верхов» в силу неожиданно возросшей актуальности этой специальности и динамизм реальных событий. Самоирония писателя заключается в признании невозможности описывать военные события только средствами художественной выразительности, которые не в состоянии передать специфику деятельности людей в это экстремальное время. Подробно передавая информацию о строении бомб разных видов, писатель представляет роковую сложность военной специальности сапера, эфемерность его существования, одновременно с непреходящим значением его дела.

8. Компоненты обмундирования, предметы снаряжения. **Leather helmet** – кожаный шлем ('the *leather helmet* on my head in flames'), **barrack tent** – походная палатка ('the troops moved from the *barrack tents* in the orchard'), **uniform** – военная форма ('but she washed her *uniform*'), **service binoculars** – полевой бинокль ('looking up with *service binoculars* in the Gothic church at Arezzo'), **army shirt** – армейская рубашка ('in the short-sleeved *army shirt* and the rifle which is always with him'), **lanyard** – нашивка ('the thin line of crimson *lanyard*'), **tunic** – гимнастёрка ('Kip began to insert tools into the many pockets of his *tunic*').

9. Обозначения лиц по воинским званиям, роду деятельности, воинской специальности: **General** – генерал ('there was the Villa Medici, where the *generals* lived'), **Field Marshal** – фельдмаршал ('*Field Marshal* Kesserling of the retreating German army seriously considered the pouring of hot oil from battlements'), **Sergeant** – сержант ('the *Sergeant* lit a flare, and the sapper lay on the floor'), **Lieutenant** – лейтенант ('he was working in London that day with *Lieutenant* Blackler'), **sapper** – сапёр ('he was on the troopship Macdonald, which carried a hundred other *sappers*'), **interrogating officer** – контрразведчик ('his skin was tarred black, a bogman from history among the *interrogation officers*'), **sentry** – часового ('the four men who brought her by boat sat in a square around her like *sentries*'), **squire** – оруженосец ('Lana sits by his bed, and she travels like a *squire* beside him during these journeys'), **crusader** – крестоносец ('I knew maps of the sea floor... painted on skin that contain the various routes of the *Crusaders*').

Лексику восьмой и девятой групп писатель частотно вводит в текст с целью показа процесса обезличивания человека во время войны: не зря один из героев романа, Кирпал Сингх, радуется, что поступил под начало «сумасшедшего» лорда, а, главное, оригинального и талантливого человека, который уважает и ценит в своем подчиненном именно индивидуальные качества и особенности. Форма и ранжир уничтожают человека.

Военная терминология функционирует в рядах однородных членов, выступает в качестве приложений и уточняющих членов, в парцелированных конструкциях (излюбленный выразительный прием автора) и является основой номинативных предложений: "French *seven-point-five-millimetre Chattelerault. Light machine gun*. Nineteen twenty-four. German *seven-point-nine-millimeter MG-Fifteen air service*".

Дифференциация военной лексики на тематические группы позволила сделать вывод о том, что употребление большинства военных терминов обусловлено необходимостью описания рода деятельности главного героя-военного, а также для представления картины боевых действий, в которых происходят главные события романа. Кроме того, использование военной терминологии в художественном произведении помогает создать содержательное и эмотивное пространство произведения – необходимую атмосферу и настроение, передать ощущения опасности и напряженности, наиболее реалистично изобразить происходящие исторические события.

Библиографический список

1. Ondaatje Michael. *The English Patient*. Vintage International, 1993.
2. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Издательство «Советская энциклопедия», 1966.
3. Гринев-Гриневиц С.В. *Терминоведение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
4. Демидович Т.В. *Семанτικο-стилистический и лингвокультурологический аспекты изучения военной лексики (на материале художественной литературы о Великой Отечественной войне)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград: ВГСПУ, 2015.
5. Омарова П.М., Дарбишева Х.А. Эмотивное пространство рассказа Д.Г. Лоуренса «Ты тронула меня». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2015; 4 (46): в 2-х ч.; Ч. II: 143 – 147.

References

1. Ondaatje Michael. *The English Patient*. Vintage International, 1993.
2. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva: Izdatel'stvo «Sovetskaya` enciklopediya», 1966.
3. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2008.
4. Demidovich T.V. *Semantiko-stilisticheskij i lingvokulturologicheskij aspekty izucheniya voennoj leksiki (na materiale hudozhestvennoj literatury o Velikoj Otechestvennoj vojne)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd: VGSPU, 2015.
5. Omarova P.M., Darbisheva H.A. 'Emotivnoe prostranstvo rasskaza D.G. Lourensa «Ty tronula menyа». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2015; 4 (46): v 2-h ch.; Ch. II: 143 – 147.

Статья поступила в редакцию 30.03.18

УДК 82.091.

Lyinkov V.D., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Literature, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: kl@gasu.ru

Tozyakova E.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Literature, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: kattyoz@mail.ru

Yurchenko T.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Literature, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: tn-osipova@mail.ru

THE SPACE OF THE BALL IN THE RUSSIAN ROMANTIC PROSE IN 30S OF THE XIX CENTURY. The article considers a ball as a special space in the Russian literature of the Romantic era. The aesthetics and poetics of balls are studied in the works of M. Lermontov, F. Bulgarin, O. Senkovsky. The space of balls is analyzed in its transformation from romantic to realistic discourse. In the novel by M. Lermontov, "The Princess Ligovskaya", special meanings of the space of the ball is associated with the idea of a romantic

epoch as a theatrical epoch. In the novel by F. Bulgarin "Mazeppa" the space of the ball is filled with national cultural contents. In O. Senkovsky's novels "The Life of a Woman in Several Hours" and "The Great Reception of Satan", there is a departure from the romantic tradition in the interpretation of the ball.

Key words: ball space, romantic prose, character, M. Lermontov, F. Bulgarin, O. Senkovsky.

В.Д. Линьков, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: kl@gasu.ru

Е.А. Тозыякова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: kattytoz@mail.ru

Т.Н. Юрченко, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: tn-osipova@mail.ru

ПРОСТРАНСТВО БАЛА В РУССКОЙ РОМАНТИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ 30-Х ГОДОВ XIX ВЕКА

В статье рассматривается бал как особое пространство в русской литературе эпохи романтизма. Исследуются эстетика и поэтика бала в творчестве М. Лермонтова, Ф. Булгарина, О. Сенковского. Пространство бала анализируется в его трансформации от романтического к реалистическому дискурсу. В романе М. Лермонтова «Княгиня Лиговская» найдены особенные смыслы пространства бала, связанные с представлением о романтической эпохе как эпохе театральной. В романе Ф. Булгарина «Мазепа» пространство бала наполняется национально-культурным содержанием. В повестях О. Сенковского «Вся женская жизнь в нескольких часах» и «Большой выход у Сатаны» происходит отход от романтической традиции в трактовке бала.

Ключевые слова: пространство бала, романтическая проза, персонаж, М. Лермонтов, Ф. Булгарин, О. Сенковский.

Русской культуре известны такие пространственно-временные периоды, одновременно типы сознания, в которых реалии быта получают особенное значение. Более всего это верно в отношении бытовых моделей человеческих отношений, содержащих игровое начало (бал, маскарад, карточная игра, парад и т. д.). Именно для романтизма характерно создание идеального пространства с его мечтами, сновидениями, инфернальностью, часто тождественными в художественном романтическом тексте понятию «бал» [1].

В 30-е годы XIX столетия в русской литературе уже наблюдается постепенная смена романтического дискурса реалистическим, причем реалистические тенденции начинают проявлять себя не только в текстах писателей первого ряда, но и в русской беллетристике. Семантика бала также начинает расширяться, выходить за установленные романтические границы.

Романтическая модель бала представлена в творчестве М.Ю. Лермонтова. Так, в романе «Княгиня Лиговская» (1837) найдены особенные смыслы бала, связанные с представлением о романтической эпохе как эпохе театральной. Ю.М. Лотман отмечает, что «романтизму было свойственно проникновение театральных норм поведения в бытовую сферу» [2, с. 615].

Само бальное действо – это динамическая картина, соотносимая с нормами театра. Прежде всего, это продуманная структура, где организация предметов и персонажей тех же элементов, что и в сценическом искусстве: в декорациях, звуковом и световом оформлении, костюмах, расстановке актеров, их жестах, мимике, речи. Бал прочитывается как пространство, где происходит разрушение ритуализованности бала, когда в схему бала вмешивается судьба, часто персонализированная в человеческих образах и олицетворенная в стихиях.

Балы в неоконченном романе «Княгиня Лиговская» становятся игровым пространством, где завязывается интрига Печорина с Негуровой, где развивается сюжет их отношений. Именно на балах Печорин разыгрывает «пьесу», цель которой – «переступить и подняться», приобрести в свете репутацию «покорителя сердец». Здесь он реализовывает способности режиссера, актера и одновременно становится непосредственным зрителем своей пьесы.

Сам герой сначала вводится в бальное пространство в качестве зрителя: «на балах Печорин со своей невыгодной наружностью терялся в толпе зрителей» [3, с. 231]. Однако вступление в танцы может читаться как включение в игру. И танец, и ужин в игровом пространстве бала приобретают игровой статус: разговор, начатый в мазурке, продолжается по возрастающей во время ужина к тому центру, который был запрограммирован Печориным: «За ужином он сел возле нее, разговор подвигался все далее и далее, так что наконец он чуть-чуть ей не сказал, что обожает ее до безумия...» [3, с. 242]. Ухаживание Печорина за Негуровой начинается с мазурки (качественные смыслы сближения), разрыв их отношений – с кадрили. Вспомним, и в «Княжне

Мери» кадрили отданы Печориным («автором» пьесы) сопернику Грушницкому.

Игровая площадка («сцена») в повести «Княгиня Лиговская» густо заселена персонажами – живыми «декорациями», необходимыми герою для полноты действия.

Итак, цель достигнута: о нем заговорили, и маска влюбленного заменяется маской отвергнутого. Маска – атрибут маскарада, для художественного бала Лермонтова (и в «Герое нашего времени») характерны маскарадные смыслы. Можно говорить, что противоречивое отношение между двумя ипостасями – лицом и «маской» и составляет сущность характера героя. Достигнув цели, Печорин продолжает доигрывать роль по своему сценарию. Печорин вводит в действие своей пьесы «таинственного анонима», необходимого для развязки отношений с Негуровой. Так происходит смена масок внутри роли, объективация игры, «тайное» «разоблачение» играющего самим играющим («канонимое письмо»). Раздвоение на я / другого становится следствием прямой мистификации, «игры в игру». Письмо в романе – это и новый уровень игры – театр для себя. Игра героя на балу – это и холодный расчет (с Негуровой); «игра в игру» (мистификация) – «аноним»; игра с собой (сокрытие «истинного») – с Верой.

Балы в романе «Княгиня Лиговская» и повести «Княжна Мери» становятся вершинными моментами в развитии событий. Они активизируют архетипический комплекс «человек играющий», становясь пространством, где реализуются разные роли героя, а также центром воплощения стратегических целей игры. Несмотря на уже заданный регламент, балы оказываются в полном владении героя, это пространство, которое можно устроить изнутри так, как необходимо.

В романе Ф. Булгарина «Мазепа» (1834) пространство бала наполняется национально-культурным содержанием. Так, в главе VII автор подробно описывает военное собрание польских панов, постепенно перерастающее в картину бала, где дух индивидуализма достигает высочайшей степени в тот момент, когда решается вопрос о предстоящем сражении. При этом все говорили вместе, и никто не хотел слушать

Вечер-бал, ведомый княгиней Дульской, превращается в игру обмена любезностями, утонченных бесед, демонстрации актерских способностей, где главным достоинством женщины считается непревзойденное кокетство, а мужчины – любезное рыцарское ухаживание за дамой: «от самых древнейших времен в Польше угодение женскому полу и даже прихотям красавиц почиталось обязанностью благовоспитанного дворянина» [4, с. 456].

Игра на арфе княгини Дульской и «исполнение думы собственным сочинения, в похвалу польских воинов», с одной стороны, а с другой – рыцарская галантность пана Дорошинского («стал на одно колено перед княгиней Дульской и просил у нее позволения выпить за её здоровье из башмака её, по тогдашнему обычаю» [4, с. 460]), его искусство опорожнять бокалы с

вином становятся главными приметами праздничного вечера в замке пана Дульского.

В этом эпизоде блестящая гостиная превращается в главный источник удовольствий персонажей, в источник ума и образованности, в источник силы общественной, в господствующую и всепоглощающую цель искусственной жизни. Не случайно сцена вечернего бала поляков завершается коллективной попойкой: «Заздравные тосты сменялись одни другими. Пили полные чаши за здоровье хозяина, хозяйки, гостей, дам, и наконец дошло до того, что некоторые из собеседников едва уже могли держаться на стульях. Попойка сопровождалась любовными объяснениями, нежностями» [4, с. 460] и т. д.

Коллективную точку зрения на чуждость польского образа жизни выражает в произведении старый казак-урядник: «Вражьи ляхи! Все у них не по-нашему. Все не то чтоб сладко, не то чтоб кисло. Сам черт не разберет» [4, с. 467].

Романное повествование организовано в произведении Ф. Булгарина таким образом, что польский бал сменяется украинским пиром Мазепы, где пространство бала наполняется такими качествами, как зло, тьма, обман. Палей (главный антипод Мазепы в романе) попадает в чужеродное для него ментальное поле, в иной тип культуры, где преобладает утонченность нравов и подражание кокетству французского двора. «У нас вся культура – иная, своя; у нас все другое – храмы, богослужение, музыка, театр и т. д.», – так отзывается И. Ильин о глубоком различии двух типов культур: западной (польской) и русской [5, с. 64].

Чтобы погубить Палея, Мазепе нужно выполнить два условия: во-первых, заманить его на чужое пространство; во-вторых, околдовать, очаровать Палея притворным гостеприимством («Мазепа обнял Палея, поцеловал...») [6].

Оба этих условия Мазепа с присущей ему дьявольской хитростью выполняет. На балу гетмана пространство для Палея суживается, замыкается, враждебное окружение – в основном, поляки, – лишает персонажа привычной духовной защиты («назад – в леса, степи наши»).

В ситуации потери привычной для себя духовной опоры ослабевают в Палее инстинкт самосохранения. Усыпление героя равнозначно омертвлению его сильной, свободолюбивой натуры. А доверчивость Палея на пиру у Мазепы равнозначна доверчивости ребенка. Не случайно «спеленали» Палея, а потом «оковали крепко по рукам и ногам» в дубовом гробу.

Такое структурное решение в романе Булгарина, очевидно, восходит к проблематике романтической прозы, что, в свою очередь, позволяет говорить об особой эстетической установке автора: возможности показать романтические модели бала с учетом национально-культурной (европейской) специфики.

Как было сказано ранее, семантика бала может выходить за установленные романтические границы. Показательно в этом ракурсе творчество О.И. Сенковского. Пространство бала оказывается сюжетообразующим в повестях «Вся женская жизнь в нескольких часах» и «Большой выход у Сатаны». Оба произведения, написанные в 1833 году, демонстрируют изменения в трактовке образа бала в русской литературе.

Повесть-памфлет «Большой выход у Сатаны» – это пародия на раннюю повесть О. Бальзака «Бал у Сатаны», созданную в традициях «неистового романтизма». Сюжет и образы молодого Бальзака послужили для Сенковского средством для политической, научной и литературной сатиры [7]. Ключевая сцена бала у Сенковского подана в подчеркнуто сниженном гротесковом

варианте. Писатель так сгущает краски, что мир зла, воспеваемый романтиками, предстает не как страшный и таинственный, а скорее смешной. Инфернальный бал у Сенковского театрален. Огромный подземный зал, где проходит демонический прием, носит открыто бутафорский характер. Сам владыкя подземного мира вместе со свитой больше напоминают артистов. Сатана – это одна из литературных масок писателя, за которой скрывается отчаянный критик и полемист Сенковский. В «Большом выходе у Сатаны» он в очередной раз пытается разрушить штампы «неистового романтизма», выступает против идей русских философов-шеллингианцев М.Г. Павлова и Д.М. Веланского.

Повесть «Вся женская жизнь в нескольких часах» представляет новый образец бального дискурса. Главная героиня повести Олинька Р*** «имела счастье быть отданною родителями в один из тех прекрасных институтов, где нравственность, невинность и добродетель господствуют» [8, с. 291]. Писатель развивает тему интеграции героини в социум после пребывания в пансионе. Моделью социума выступает бал, а первое пребывание на нем приравнивается не только к инициации героини, но и представляет собой квинтэссенцию социальной жизни женщины.

Сюжет, где в центре внимания наивная девушка на первом балу, широко использовался в романтической литературе. Не знающая жизни институтка от первого бала ждет романтики любви. Зачастую праздник первого бала для героини оборачивается оборотной стороной: она становится жертвой светского искушителя, эта встреча носит роковой, мистический характер. Сенковский же разрушает концепцию двоемрия, переводит сюжет исключительно в область реального мира и наполняет его социальным содержанием. Героиня Олинька Р*** ничего хорошего от своего первого бала не ждет. Сенковский использует популярные романтические мотивы искушения и жертвы: «Эта невинная девушка пришла в свет перед балом, попала на глаза обратившему мужчине, в течение одного бала испытала все страсти, всю сладость и все горе, предназначенные целой жизни женщины <> жизнь женщины уподобляется бесконечному балу: я видел примеры, что эта жизнь заключалась вся в границах одного бала!..» [8, с. 333]. Героиня повести оказывается жертвой далеко не роковых обстоятельств, и даже не столько жертвой светского волокиты, а жертвой жадности и честолюбия собственных родителей, для которых дочь – дорогой товар, средство продвижения по социальной лестнице.

Сенковский берет за основу романтическую модель бала, но реализует ее в ином эстетическом ключе. В бале писателя нет ничего инфернального: «Бал пошел горою. Молодежь танцует, маменьки сидят и восхищаются, старые барышни вздыхают и злословят, франты вертятся, пролазы кланяются в зачет завтрашних подлостей, старики рассуждают о временах Великой Екатерины, помещики жалуются на дурное лето» [8, с. 295] и т. д. Происходит подмена любви экономическим интересом. Бал в традициях Бальзака рисует картину нравов светского общества.

Таким образом, в произведениях Сенковского, в отличие, например, от произведений Лермонтова и Булгарина, мы наблюдаем отход от романтической традиции в трактовке бала. Писатель, используя романтическую модель бала, разрушает ее через пародию в повести «Большой выход у Сатаны», в повести «Вся женская жизнь в нескольких часах» наполняет образ бала новым социально-психологическим содержанием, что является одним из признаков скорой смены эстетических позиций в русской литературе XIX века.

Библиографический список

1. Юрченко Т.Н. *Мифологема бала в русской литературе 20-40-х годов XIX века*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Горно-Алтайск, 2001.
2. Лотман Ю.М. *Об искусстве*. Санкт-Петербург, 1998.
3. Лермонтов М.Ю. *Собрание сочинений*: В 4-х т. Под ред. Г.П. Макогоненко. Т.4. Проза. Письма. М., 1986. («Княгиня Лиговская», «Герой нашего времени»).
4. Булгарин Ф.В. *Сочинения*. Москва, 1990.
5. Ильин И.А. *Собрание сочинений*: В 10 т. Т. 2. Кн. 1. Москва, 1993.
6. Линьков В.Д. *Типы русского исторического романа 20 – 30-х годов XIX века*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Горно-Алтайск, 2001.
7. Тозьякова Е.А. *О.И. Сенковский – барон Брамбеус: принципы художественного миромоделирования*: монография. Томск, 2008.
8. Сенковский О.И. *Сочинения барона Брамбеуса*. Москва, 1987.

References

1. Yurchenko T.N. *Mifologema bala v russkoj literatury 20-40-h godov XIX veka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Gorno-Altajsk, 2001.
2. Lotman Yu.M. *Ob iskusstve*. Sankt-Peterburg, 1998.

3. Lermontov M.Yu. *Sobranie sochinenij*: V 4-h t. Pod red. G.P. Makogonenko. T.4. Proza. Pis'ma. M., 1986. («Knyaginya Ligovskaya», «Geroj nashego vremeni»).
4. Bulgarin F.V. *Sochineniya*. Moskva, 1990.
5. Il'in I.A. *Sobranie sochinenij*: V. 10 t. T. 2. Kn. 1. Moskva, 1993.
6. Lin'kov V.D. *Tipy russkogo istoricheskogo romana 20 – 30-h godov XIX veka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Gorno-Altajsk, 2001.
7. Tozzyakova E.A. O.I. *Senkovskij – baron Brambeus: principy hudozhestvennogo miromodelirovaniya*: monografiya. Tomsk, 2008.
8. Senkovskij O.I. *Sochineniya barona Brambeusa*. Moskva, 1987.

Статья поступила в редакцию 06.04.18

УДК 82.0

Kurbanova Z.G., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Senior Researcher, Literature Sector, Dnepropetrovsk National University n.a. A.A. Takho-Godi (Makhachkala, Russia), Email: zaira2466 @yandex.ru

THE THEME OF HEROISM AND INTERNATIONALISM IN THE LESSONS OF DAGESTANI LITERATURE (ON THE MATERIAL OF ESSENDI KAPIEV'S ESSAYS "OUR MAGOMED", "THE DAUGHTER OF WAR" FROM "THE FRONT NOTES"). The author of the article considers how the theme of heroism and internationalism is realized in the process of analyzing essays by E. Kapiiev at the lesson of literature of the peoples of Dagestan. The analysis of the plot, image system, composition allows us to reveal the idea, the main idea of the works about the unity and strength of the multinational people of the country, rallied in a heroic struggle with the enemy. The author concludes that, on the basis of sketches of the Dagestan writer Effendi Kapiieva students realize that in the face of enemy people rallied in unison. Lakec by nationality, the author writes stories not only about their compatriots-heroes, he wrote about all the Soviet people showed unprecedented miracles of courage during the great patriotic war, and this is a genuine internationalism, humanism and philanthropy. The author concludes that on the basis of sketches of the Dagestan writer Effendi Kapiieva students realize that in the face of enemy people rallied in unison. Lakec by nationality, the author writes stories not only about their compatriots-heroes, he wrote about all the Soviet people showed unprecedented miracles of courage during the great patriotic war, and this is a genuine internationalism, humanism and philanthropy.

Key words: Dagestan writer, verbal drawing, author's description, theme of heroism, moral qualities, composition, epithets, metaphors, style of work, form of creativity.

З.Г. Курбанова, канд. филол. наук, доц., старший научный сотрудник сектора родных литератур ДНИИП им. А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: zaira2466 @yandex.ru

ТЕМА ГЕРОИЗМА И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМА НА УРОКАХ ДАГЕСТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ОЧЕРКОВ ЭФФЕНДИ КАПИЕВА «НАШ МАГОМЕД», «ДОЧЬ ВОЙНЫ» ИЗ «ФРОНТОВЫХ ЗАПИСОК»)

Автор статьи рассматривает то, как тема героизма и интернационализма рассматривается в процессе анализа очерков Э. Капиева на уроке литературы народов Дагестана. Анализ сюжета, образной системы, композиции позволяет выявить идею, главную мысль произведений о единстве и силе многонационального народа страны, сплотившегося в героической борьбе с врагом. Автор делает вывод о том, что на основе очерков дагестанского писателя Эфенди Капиева школьники понимают, что перед лицом врага народ сплотился в едином порыве. Лакец по национальности, автор пишет очерки не только о своих земляках – героях, он пишет обо всех советских людях, проявивших чудеса беспримерного мужества во время Великой Отечественной войны, а это и есть подлинный интернационализм, гуманизм и человеколюбие.

Ключевые слова: дагестанский писатель, словесное рисование, авторское описание, тема героизма, нравственные качества, композиция, эпитеты, метафоры, стиль произведения, форма творчества.

Эфенди Капиев – дагестанский писатель, заявивший о себе так: «Я пишу по-русски, но я писатель своего народа». Родившийся в древнем и славном ауле Кумух, Э. Капиев с молоком матери впитал мудрость, трудолюбие и стремление к знаниям своего маленького горного народа. Он вырос в степях Калмыкии и там познакомился с русской литературой, ставшей его первой и самой большой любовью. Школьные годы Э. Капиева прошли в г. Буйнакске, где он приобрел много друзей, среди которых были и братья Гаджиевы – Абакар и Магомед (будущий прославленный подводник). После окончания педучилища, Э. Капиев учительствовал в Аксе, а потом переехал в Махачкалу. Здесь он продолжил свою творческую деятельность, опубликовав в газете «Красный Дагестан» свой первый рассказ «Приговор приведён в исполнение». Прекрасно владея двумя языками – родным лакским и кумыкским, молодой писатель осознавал, что в многоязычном Дагестане делится литературным опытом возможно только на одном языке. И таким языком для него стал «великий и могучий русский язык». «О великий русский язык! – говорил он. – Стою перед тобой на коленях. Усынови и благослови меня, но не как приبلудного, а как найденного сына. Радуюсь, торжествую и люблю. Верен ли я твоим заветам? Точен ли я в своих чувствах и порывах без примеси лжи? Родившись немощным и принадлежа к самому маленькому, затерянному в горах племени, я обрел тебя, и я не сирота. О, как могуча, как светла и душевна твоя стихия! Прости мои ошибки, если они грубы, прости и заблуждения отцов. Без тебя нет, и не было будущего, с тобой мы воистину всецельны!» [1, с. 207] Создавая свои произведения на русском языке, он открывал культуру родного

горного края огромной аудитории читателей необъятной страны. Эфенди Капиев за свою короткую, но плодотворную жизнь успел так много, возрождая национальную культуру, составляя антологии, создавая книгу новелл, поднимая Лакский театр, консолидируя работу литературных сил Дагестана. Молодой литератор перевел на русский язык произведения устного народного творчества, лирику дагестанских поэтов: Абдуллы Магомедова, Гамзата Цадасы, Абуталиба Гафурова и, конечно же, Сулеймана Стальского, который занял особое место и в жизни и творческой деятельности писателя. Книга «Поэт» вышла в 1944 году в полном варианте в Ставрополе. Настоящий художник слова всегда находится в гуще жизни, на перекрестках судьбоносных событий своей страны. Такой трагической и одновременно знаменательной вехой в творческой судьбе писателя стала Великая Отечественная война, отнявшая жизни десятков миллионов советских граждан. Будучи военным корреспондентом, Э. Капиев находился на передовой, раскрывая все страшные и бесчеловечные её стороны, отмечая соседство совершенно противоположных проявлений характеров, психологии, нравственности, но самым важным принципом своего творчества он провозгласил «следование правде». « Не надо выдумывать. Надо быть честным, каждая строка – истина... ». « Даже одна строка, честно написанная сегодня, будет со временем ценнее и прекраснее многих книг ». Все увиденное он отразил в своей книге « Фронтовые записки ». Ряд очерков, среди которых и « Наш Магомед » рисуют нам, потомкам, образы героических и мужественных людей – защитников страны, отдавших свои молодые жизни за нас, за сегодняшний день. Писатель не дожидаясь Дня Победы из-за болезни желудка, умер

на операционном столе. Его « Фронтовые записки» получили самую высокую оценку литераторов и общественности, они были изданы за рубежом, в Польше и Чехословакии.

Очерк «Наш Магомед» [2, с. 241] из « Фронтовых записок», посвященный другу детства, рисует нам портрет абсолютно реального человека – прекрасного товарища, любящего сына, талантливого организатора и командира боевого экипажа. Воспоминания о нем удивительно трогательны и глубоко личны. Автор, конечно, может только догадываться, о чем думал капитан тонущей подводной лодки, но, скорее всего, это были мысли о своей малой Родине, о родных, о своем народе.

Начинается очерк с описания Магомеда, его внешности, которая полностью отражает сильный и волевой характер. Он казался вылитым из железа, а взгляд его синих глаз излучал силу и уверенность. Даже прозвище его Корняшка (от слова корень) несло в себе мощь и глубину натуры. Он умел по-настоящему дружить и был всегда лидером и организатором, но не каждый был удостоен его дружбы. Первое утвердительное предложение подтверждает мысль о том, что ему суждено было родиться героем. Это звучит в следующих словах: «Да будет у каждой матери такой сын! Он сделан из того камня, из которого были сделаны Шамиль, Хаджи-Мурат, Зелимхан...».

Автор отмечает такую важнейшую черту характера горца, как уважение к старикам: « Он был по-дагестански почитателен к старшим». Когда приезжал в родной город, всегда навещал, в первую очередь, знакомых стариков и учителей, а потом друзей. Эфенди Капиев подчеркивает, что слава Героя Советского Союза принадлежит не одному народу, представителем которого он является, а всем народам страны, объединенным как любовью к Родине, так и ненавистью к врагу.

Следующий абзац переносит нас в эпицентр морской битвы между тремя вражескими кораблями и одной советской подводной лодкой, когда окруженные врагами, наши моряки дали последний бой. О ком были последние мысли героя? Конечно, о родной земле, о своем народе. Потому что в последние минуты на белой от соли палубе, говорят, он танцевал лезгинку. Сколько сил было в этом человеке, сколько он мог сделать на благо своей страны! Как много героев – дагестанцев стоят в одном ряду с ним, и каждое имя горит ярко, как солнце, и никогда не померкнет.

В процессе анализа применяется прием словесного рисования, когда каждый читатель силой воображения рисует портрет героя, опираясь на авторское описание, а довершает картину своими мазками.

Продолжением темы героизма дагестанцев в Великой Отечественной войне служит и отрывок из книги Макса Зингера «Герои морских глубин», рекомендованный для дополнительного чтения, о последнем неравном бое наших подводников с ненавистным врагом. Бой был, действительно, героическим. Наша подводная лодка потопила большегруз и двух сторожевиков противника. Подводники были обнаружены и всплыли на виду у неприятеля. Стоя на палубе, капитан отдавал приказы об уничтожении врага, зная о том, они обречены. Североморцы бились до последнего, вели артиллерийский огонь по истребителям, подбив один из них. Но, получившая пробоину лодка погружалась в холодные воды Северного Ледовитого океана, и вся команда вместе с капитаном ушла под воду. «Там, где отбивались герои, плавали, покачиваясь на волнах, лишь раскиданные шапки – ушанки и матросские бескозырки...». Примечательно и то, что боевой товарищ Магомеда Гаджиева, морской офицер, сильный и крепкий духом, плакал навзрыд, узнав о гибели товарища, а перед ним на раскрытом листе тетради были записаны слова, ставшие ключевыми в жизни героя: «Только тот и побеждает, кто не боится погибнуть».

Важно отметить, что эти два произведения как бы дополняют друг друга, рисуя нам образ героя – дагестанца Магомеда Гаджиева, созданный двумя разными авторами, но оба автора едины во мнении о том, что героизм и бесстрашие представителей всех народов страны смогли защитить нашу Родину и народ, отдав ради этого свою жизнь.

Обобщением анализа может стать прием синквейна:

Герой
мужественный и бесстрашный
сражается, бьется до последней капли крови, погибает
только тот и побеждает, кто не боится погибнуть
Бессмертие!

Чтение очерка «Дочь войны» [3, с. 177] можно предварить докладом об очерке как жанре эпического рода, который отли-

чается от рассказа большей документальностью, подлинностью изложенных событий и действующих лиц. Очерки часто публикуются в газетах и журналах, когда важно в художественной форме раскрыть интересное или значимое событие из жизни реальных людей. Это жанр стал излюбленной формой творческого выражения дагестанского писателя Эфенди Капиева, который сделал фронтовые записки, впоследствии ставшими «Фронтовыми очерками». Каждый очерк заставляет читателей погрузиться в страшное и одновременно героическое время жестокой и беспощадной битвы нашего народа за право жить, за будущее многих и многих народов России. В очерках Э. Капиева встают образы простых и, вместе с тем, могучих духом исполинов, для которых любовь к Родине впитана с молоком матери, а каждый прожитый день – проявление героизма и мужества. Такие слова звучат в одном из очерков писателя: «Народы наши взаимно дополняют и обогащают друг друга. Сформировалась многогранная, испытанная и великая в каждой мелочи общая душа нашего обновленного советского народа. Именно это и есть одна из тайн непобедимости нашей страны». Пророческие слова талантливого мастера слова и большого патриота Отчизны. После чтения очерка проводится анализ текста. В ходе беседы составляется план описания героини, Ольги Марченко, которая, несмотря на подвиги и бесстрашие, осталась все той же юной девочкой, не чуждой обычных девичьих радостей.

В ходе беседы и ответов на вопросы, учащиеся уясняют, почему автор называет девушку «дочерью войны». В какой семье родилась и выросла Ольга Марченко? Почему автор подчеркивает, что « война – ее стихия»? Какая деталь характеризует ее как нежную и тонкую девушку? Найдите и прочитайте в тексте о трофеях на ее тумбочке. Какой вы ее видите, нарисуйте ее образ по тем деталям, которые вы нашли в тексте. Кто еще в семье Ольги ушел на фронт? Расскажите о первом подвиге девушки. Как повела себя все во время пожара после бомбардировки? Кто первый пришел на помощь прикованным раненым в горящих вагонах? Как можно победить страх и панику и какие качества необходимы для этого. Почему девушка стала разведчицей? Сколько раз она была ранена? Какие диверсии устраивала её разведротта? Расскажите о первом походе за «языком». Что придумала О. Марченко, чтобы заменить маскировочные халаты? Кто спустился в блиндаж за пленным? С кем сравнивает его автор? Важно отметить, что даже в такой страшной обстановке, сопряженной со смертью, люди находят повод для смеха и веселья. Найти и перечитать фрагмент, когда разведчики возвратились с взятым в плен немцем. Помогает ли юмор человеку в критических ситуациях? О каком еще подвиге девушки мы узнаем? Как удалось ей притащить на свои позиции восемь немецких автоматов? Найти и перечитать в тексте описание перестрелки. С кем сравнила себя О. Марченко, тащившая за собой восемь трофейных пулеметов? Какое качество помогло ей выжить в этом аду? Что мы узнаем о личной жизни героини, есть она у нее? Само название очерка «Дочь войны» раскрывает идею произведения, главную мысль о героизме, бесстрашии и чистоте души молодой советской девушки, ставшей за короткое время строевым командиром, старшим лейтенантом, разведчиком. Заключительным аккордом прозвучали другие слова «дочь победы», утверждающие непобедимость и торжество нашего народа, символом которого стала прекрасная девушка – Ольга Марченко.

В ходе беседы и анализа сюжета, образной системы и композиции текста, внимание учащихся обращается на язык, стиль произведения. Они выписывают ключевые слова к каждому пункту плана, отмечая изобразительно – выразительные средства языка. Для словесного рисования юной разведчицы учащиеся выписывают эпитеты и метафоры (похожая на красавца – артиллериста, с высоким лбом и белыми зубами; загорелое молодое лицо, девочка комсомолка, строевой командир, гвардеец, старший лейтенант, дочь войны, дочь победы). Эмоциональность и яркость образа главной, героини выражается в восклицательных предложениях, характерных ее речи. Для описания первого подвига Ольги Марченко выписываются глаголы – действия: горел, рухнул, пикировали, рвались, плясали, вставали на дыбы, упала, брать на руки, были убиты, метались, не зная, что делать, выбрасывались, вскочила, бросилась, скрылась, опомнились, принимать и относить, пренебрегать опасностью. В ходе анализа школьники находят сравнительные обороты: мир как бы рухнул в ад, как черти, как зверь из норы, как в белый саван. При пересказе второго подвига разведчицы, когда ей удалось захватить восемь пулеметов, учащиеся находят олицетворение, прием, наделяющий оружие признаками живого существа

(... восемь тархтящих тупорылых, горбых черепах...) Разбирая образ разведчицы Ольги Марченко, учащиеся отмечают такие нравственные качества, как бесстрашие, мужество, находчивость, милосердие, твердость духа, патриотизм, любовь к матери. Духовность главной героини заключается в готовности без промедления отдать жизнь за Родину, за народ, за победу, когда она, рискуя жизнью, бросается на помощь раненым, вынося их на своих руках из охваченного пламенем вагона.

На этапе обобщения применяется прием синквейна:

Разведчица Ольга Маркина
бесстрашная юная

Библиографический список

1. Капиев Э. *Избранное*. Т. 1. Поэт. Дагестанское книжное издательство, 1971.
2. Капиев Э. *Избранное*. Т. 2. Наш Магомед. Дагестанское книжное издательство, 1971.
3. Капиев Э. *Дочь войны. Литература народов Дагестана. 8 класс*. Хрестоматия. Махачкала, 1994.

References

1. Kapiev `E. *Izbrannoe*. T. 1. Po`et. Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1971.
2. Kapiev `E. *Izbrannoe*. T. 2. Nash Magomed. Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1971.
3. Kapiev `E. *Doch' vojny. Literatura narodov Dagestana. 8 klass. Hrestomatiya*. Mahachkala, 1994.

Статья поступила в редакцию 07.03.18

УДК 811.512.153

Kyzlasov A.S., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Language, GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia),
E-mail: kyzlasov60@mail.ru

Beloglazov P.Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior research, Department of Language at GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: petrbeloglazov@yandex.ru

Kaskarakova Z.Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior research, Department of Language at GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

Subrakova V.V., Cand. of Sciences (Philology), senior research, Department of Language at GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: subrakova@mail.ru

FEATURES OF THE FUNCTIONING OF THE KHAKASS LANGUAGE IN THE URBAN ENVIRONMENT. The article investigates the linguistic situation among the urban Khakass population in Abakan. The authors study problems of the language situation among the urban population of the Khakass. The urgency of the matter due to the fact that carriers of dialects Khakass language currently live in the city among the Russian-speaking population. Language environment does not allow to communicate in Khakass language. Therefore, the authors of the study specifically examined the functioning of the Khakass language in Russian-speaking environment. The sociolinguistic research is conducted in places of residence of different dialects of the Khakass language. A small survey among Khakasses speaking their own language is done. Preliminary results of the study of the language of the situation show that the media language Khakass dialects cease to communicate in their mother tongue, moving to the Russian-speaking communication. This situation suggests that the transition process continues to passive bilingualism and communication in Russian. The processes of language shift (transition to Russian language of communication and loss of intergenerational transmission of the language in the family) and the related changes in the linguistic consciousness Khakasses virtually no effect on their sense of ethnic identity, commitment to its roots.

Key words: language situation, Khakass dialects, survey, Khakass language.

A.C. Кызласов, канд. филол. наук, зав. сектором языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан,
E-mail: kyzlasov60@mail.ru

П.Е. Белоглазов, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан,
E-mail: arshanovskiy@yandex.ru

З.Е. Каскаракова, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан,
E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

В.В. Субракова, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан,
E-mail: subrakova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена исследованию языковой ситуации среди городского хакасского населения в г. Абакане. В ней мы сделали попытку изучения проблем языковой ситуации среди городского хакасского населения. Актуальность вопроса связана с тем, что носители диалектов хакасского языка в настоящее время в городе проживают среди русскоязычного населения. Языковая среда не позволяет общаться на хакасском языке. Поэтому авторы исследования конкретно изучили функционирование хакасского языка в русскоязычной среде. Нами сделано социолингвистическое исследование в местах проживания носителей разных диалектов хакасского языка. Проведен небольшой опрос среди хакасов, говорящих на своем родном языке. Предварительные итоги изучения языковой обстановки показывает, что носители диалектов хакасского языка перестают общаться на своем родном наречии, переходят на русскоязычное общение. Такая ситуация свидетельствует о том, что продолжаются процессы перехода к пассивному билингвизму и общению на русском языке. Следует сказать, что процессы языкового сдвига (перехода на русский язык общения и утрата передачи языка в семье между поколениями) и связанные с ним изменения в языковом сознании хакасов практически не влияют на их чувство этнической самоидентификации, приверженности к своим корням.

Ключевые слова: языковая ситуация, хакасские диалекты, опрос, хакасский язык.

В наши дни изменяющаяся социально-политическая и экономическая обстановка в России вызвала новый подъём национального самосознания практически у всех населяющих ее народов, что не могло не отразиться на их отношении к своим родным языкам. Происходят сдвиги и в развитии национальной школы: наблюдается расширение функций родных языков в сфере образования, наметилась тенденция более широкого их использования в качестве языков обучения.

В лексической системе языка, а также в его грамматических категориях отражены и запечатлены общественно значимые и коллективно отобранные смыслы, с помощью которых обеспечивается коммуникация в коллективе и передача необходимой информации. Для обеспечения этих функций требуется определённая языковая компетенция участников коммуникативных актов, можно сказать, некое единое «языковое пространство». Что же касается культуры одного этноса, то и здесь, как представляется, должна существовать общая этнокультурная платформа, объединяющая отдельные личности.

Таким образом, характеризую современную языковую ситуацию в Республике Хакасия, можно констатировать, что она не может расцениваться как более или менее благополучная, поскольку ее уязвимым моментом является процесс уменьшения сферы функционирования хакасского языка, что представляет собой широко распространённое явление применительно к различным малочисленным народам Российской Федерации. В качестве основных причин этого явления в настоящее время можно назвать: маргинальное положение языков автохтонных народов; социально-экономические изменения; недостаточная степень изученности этих языков.

Перечисленные факторы базируются на очень важном показателе: демографическом. Функциональный аспект использования языка занимает одно из важнейших мест в плане дальнейшей судьбы того или иного языка. При этом необходимо различать виды языковой политики в зависимости от типов языковой ситуации: языковую политику в условиях одноязычного государства, языковую политику в условиях многоязычного государства и языковую политику за пределами данного государства [1].

Социолингвистические исследования по хакасскому языку и его диалектам проводились в 2013 и 2014 годах. Сотрудники сектора хакасского языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ» принимали участие в исследовании проблем, связанных с языковой политикой и языковой ситуацией в Республике Хакасия [2].

Языковая ситуация в Республике Хакасия характеризуется определёнными позитивными изменениями, связанными с результатами сознательного воздействия общества на языковые процессы. Воздействие было оказано, прежде всего, благодаря языковому законодательству, в соответствии с которым произошло повышение статуса и национально-культурной функции языка, повлившего на расширение социальных функций и усиление его видимости в общественной и культурной жизни республики, на увеличение количества школ и учащихся, изучающих хакасский язык. Противоречивость ситуации заключается в том, что, с одной стороны, происходят позитивные изменения в развитии языка и в языковой лояльности хакасов, а, с другой стороны, продолжают процессы перехода к пассивному билингвизму и русскому одноязычию. В речевой практике носителей хакасского языка заметны признаки влияния русского языка, которые проявляются в использовании русских союзов, вводных слов, большого количества лексических заимствований, более гибком порядке слов в предложении, появлении новых типов придаточных предложений.

В этих условиях большую актуальность приобретают социолингвистические исследования, направленные на изучение языковых ситуаций в конкретных полиэтнических районах республики, с целью выявления тенденций и перспектив развития языков и их взаимодействия с другими языками, и в частности, с русским. Совершенно очевидно, что республики в составе Российской Федерации, должны учитывать специфику национально-языковой жизни своих регионов и проводить языковую политику, соответствующую языковой ситуации, национальному составу, концепциям и перспективам развития собственной культуры, национальным традициям, а также ценностным ориентациям жителей разных национальностей.

В других национальных субъектах Российской Федерации вышеуказанные проблемы также привлекают внимание ученых, специалистов по языку. Такая же работа, как пишет А.Э. Чумаков, была проведена в 2008 – 2009 гг. научно-исследовательской группой алтайского языка под руководством Н.Н. Тыдыковой.

Результаты исследования опубликованы в сборнике «Языковая политика и языковая ситуация в Республике Алтай» [3, с. 152].

Процессы языкового сдвига (перехода на русский язык общения и утрата межпоколенной передачи языка в семье) и связанные с ним изменения в языковом сознании хакасов практически не влияют на их чувство этнической самоидентификации, приверженности к своим корням. Об устойчивости и зрелости национального самосознания хакасов свидетельствует также отнесение значительной части детей в смешанных семьях к коренной национальности при численном преобладании инонационального населения.

Национальная языковая среда сохраняется сегодня, в основном, в сельской местности среди компактно расселённого населения хакасов. Компактно проживают только в трех районах из восьми, в двух районах есть небольшое количество населённых пунктов, в которых хакасы составляют большинство или примерно равное соотношение с русскоязычным населением. Преобладание сельского типа расселения коренной национальности существенно влияет на социально-профессиональную структуру, профессиональный уровень, языковую компетенцию национального населения и объём социальной базы литературного языка.

Как и в большинстве национальных республик и областей России в Хакасии преобладает русское население, поэтому уровень свободного владения русским языком хакасами очень высок: по данным социологического исследования, проведенного в 1978–1979 годах, в сельской местности – 81,7%, в городе – 94,3%, а в целом по республике 79,2% хакасов владеют свободно русским языком. Только 2,3% хакасов на производстве разговаривали друг с другом на хакасском языке, с друзьями 3,1%, читали газеты на родном языке только 2,1% [4, с. 131 – 136].

Сотрудники сектора языка Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, в течение 2016 года проводили анкетирование среди респондентов, говорящих на хакасском языке, в г. Абакане, Алтайском, Аскизском, Таштыпском, Бейском районах Республики Хакасия.

Приведем предварительные итоги анкетирования среди хакасов в г. Абакане. Выборка среди носителей хакасского языка случайная. Количество анкетированных соответствует численности проживаемых хакасов на данной территории.

В ходе бесед с нашими информаторами (по данной теме специально опрошено 50 хакасов) сложилась следующая картина. В общей массе опрошенных нами людей можно довольно четко выделить три возрастных группы: 1) пожилые люди – родившиеся до середины XX в., 2) люди среднего возраста – родившиеся в период с 1950 по 1965 годы. 3) люди молодого возраста – родившиеся в период после 1965 года. Около 58% опрошенных нами хакасов заявили, что родным языком для них является хакасский. 36% респондентов считают родным хакасский и русский языки. Уровень владения родным языком выразился в следующих цифрах: 74% респондентов свободно разговаривают на родном языке (представители первой и второй групп); 14% говорят на родном языке, но не могут писать и читать.

На вопрос – Знают ли ваши дети хакасский язык? – респонденты ответили таким образом: свободно говорят, пишут и читают 10% детей; говорят, но не могут писать и читать 20%; понимают разговорную речь, но не говорят 34%; не говорят и не понимают 10% детей.

Большинство из опрошенных (38%) при общении дома используют хакасский язык, только лишь 36% используют в этом случае оба языка. В остальных случаях (20%), дома разговаривают только на русском языке. На вопрос – На каком языке вы говорите в кругу своих родных, друзей, соседей? – респонденты ответили таким образом: только на хакасском языке 24%, на хакасском и русском языках 52%, только на русском языке 24% опрошенных.

В семьях, где один из родителей хакас, а другой – русский, хакасский язык также не используется. На вопрос – На каком языке вы говорите на работе с коллегами? – респонденты ответили таким образом: на хакасском языке 10%, на хакасском и русском языках 48%, только на русском языке 42% опрошенных. В общественных местах 2% опрошенных говорят на хакасском языке, 42% хакасов говорят на русском и хакасском языках, только на русском языке общаются 56% опрошенных.

В городе Абакане, где проживают хакасы, хакасский язык в школах в основном не изучается. В настоящее время (в средних общеобразовательных школах № 22 и № 24 хакасский язык преподаётся как предмет).

В 2014–2015 учебном году в г. Абакане хакасский язык изучался в 17 дошкольных образовательных учреждениях (42%), в 2015–2016 уч. г. – в 19 (44%), в 2016–2017 учебном году – 21 (50%). С увеличением количества дошкольных образовательных организаций, где ведется обучение хакасскому языку, растет и численность дошкольников, изучающих хакасский язык: в 2013–2014 учебном году – 579, в 2014–2015 учебном году – 612, в 2015–2016 учебном году – 866, в 2016–2017 учебном году – 1239 детей. Несмотря на положительную динамику роста количества детских садов и численности детей, изучающих хакасский язык, процент дошкольников, в настоящее время изучающих хакасский язык, в отношении к общему числу воспитанников дошкольных образовательных организаций г. Абакана (10489 детей), весьма низок и составляет 12% [5, с. 7 – 8].

Постепенно в детских садах г. Абакана дети начинают изучать хакасский язык, где есть воспитатели, знающие хакасский язык. И если дети будут учить хакасский язык хотя бы в школе, то это оставляет надежду, что они в дальнейшем будут знать свой родной язык.

Желание родителей, чтобы их дети изучали хакасский язык из числа опрошенных достигает 88%, родители, которые не желают, чтобы их дети изучали хакасский язык – 4%. Сами родители, которые хотели бы изучать хакасский язык равен 42%, не желающих изучать – 8%, знающих хакасский язык и в то же время желающих изучать равен 14%.

Из числа читающих книги на хакасском языке положительно ответили 34%, отрицательно – 18%. Телевизионные передачи на хакасском языке смотрят 52%, не смотрят 12% из числа опрошенных. Слушают радио, музыку на хакасском языке 58%, не занимаются этим 16% из числа опрошенных. Посещают спектакли на хакасском языке 66%, не смотрят 24% из числа опрошенных. Посещают национальные хакаские праздники 56%, не посещают 24% из числа ответивших.

Необходимо ли современному человеку, жителю Республики Хакасия хорошее знание хакасского языка? На этот вопрос положительно ответили 72%, затруднился ответить 4% из числа ответивших.

На вопрос – Что необходимо для более широкого распространения хакасского языка в обществе? – респонденты ответили таким образом: надо чтобы дети изучали хакасский язык в школе (из числа опрошенных) было 26%, увеличить показ телевизионных программ на хакасском языке 16%, родители должны разговаривать с детьми 16%, затруднились ответить 20% [6].

Можно согласиться с мнением, что самой существенной негативной характеристикой языковой ситуации в Республике Хакасия является неуклонное сокращение лиц, владеющих ха-

касским языком, зафиксированное переписями населения и исследованиями учёных. Вместе с тем, сохраняющийся стабильно высокий уровень позитивной этнической идентификации хакасской молодёжи вкупе с отсутствием враждебных настроений со стороны доминантного русского этноса даёт основание надеяться на позитивные перемены в реальном функционировании государственного языка республики как родного и как второго при условии более эффективной языковой политики, как на федеральном, так и региональном уровне [7, с. 233 – 236].

Одновременно с ускорением процессов урбанизации происходит снижение числа хакасов, заявляющих о владении родным языком: за последние 10 лет количество русскоязычных монолингвов среди хакасов увеличилось на 11%, составив почти 42% [8, с. 88 – 89].

Таким образом, исследование языковой ситуации показывает, что функционирование языков в хакасском социально-коммуникативном пространстве зависит от конкретных факторов, изучение которых будет способствовать разработке мероприятий по развитию государственного языка и других языков в Республике Хакасия.

Функционирование языков в любой стране зависит от сложившейся языковой ситуации, которая определяется как совокупность форм существования (а также стилей) одного языка или совокупности языков в их территориально-социальном взаимодействии и функциональном взаимодействии в границах определенных географических регионов или административно-политических образований.

У некоторых исследователей возникают мысли о целесообразности сохранения и возрождения миноритарных языков. Это, очевидно, связано с естественным сокращением ими своих функций. На это следует сказать, что независимо от политической и экономической ситуации в стране, миноритарные этносы России вовсе не обречены на отмирание, во всяком случае, в пределах обозримого будущего. Языковая ассимиляция в российских условиях вовсе не связана с более совершенным овладением русским языком и приобщением к русской культуре. Теряя свои языковые и этнокультурные корни, носитель языка не приобретает новых, он деэтнизируется и превращается в «полужычного» и «полукультурного» маргинала. Языковая и этнокультурная ассимиляция части населения приводит лишь к обеднению культуры всего многонационального российского народа, то есть всех нас. Следовательно, эти вопросы сводятся к одному общему: сумеем ли мы воспитать у подрастающих поколений осознания себя многонациональными и многоязычными россиянами не по гражданству, а по внутренней самоидентификации [9].

Библиографический список

1. *Этнолингвистическая классификация коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока*. Available at: <https://studfiles.net/preview/427184/page:15/>
2. Кызласов А.С., Каскаракова З.Е. О языковой ситуации в кызыльском диалекте хакасского языка. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2013; 6 (43): 369 – 370. Кызласов А.С., Каскаракова З.Е., Белоглазов П.Е. О современном состоянии качинского диалекта хакасского языка. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2014; 6 (49): 335 – 338.
3. Чумакаев А.Э. О результатах реализации проекта «Мониторинг языковой ситуации в Республике Алтай» в 2016 г. *Актуальные вопросы алтайского языкознания: проблемы развития литературного языка, совершенствование современной орфографии: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 115-летию Т. М. Тошчаковой*. БНУ РА «НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова»; Редакционная коллегия: М.С. Дедина, Н.В. Екеев, А.Н. Майзина, А.Э. Чумакаев (отв. ред.). Горно-Алтайск: Горно-Алтайская типография, 2017.
4. Кызласова М.А. Языковая ситуация в Республике Хакасия. *Языки народов России: перспективы развития*. Материалы международного семинара. Русское и английское издания. Элиста: АПП «Джангар», 2000.
5. *Концепция преподавания хакасского языка и хакасской литературы в образовательных организациях Республики Хакасия (проект)*. Абакан, 2017.
6. *Полевые материалы автора*.
7. Боргоякова Т.Г., Гусейнова А.В. Демографическая мощность хакасского языка и языковая лояльность жителей Хакасии. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 5 (36).
8. Гусейнова А.В. *Динамика языковой ситуации в Республике Хакасия*: Диссертация ... кандидата филологических наук. Улан-Удэ, 2014.
9. Дьячков М.В. Языковая ситуация в России. Available at: *Главная → INTER-CULTUR@L-NET → Выпуск 08/2009 → Языковая ситуация в России*

References

1. *Etnolingvističeskaya klassifikacija korennyh malochislennyh narodov Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka*. Available at: <https://studfiles.net/preview/427184/page:15/>
2. Kyzlasov A.S., Kaskarakova Z.E. O yazykovoj situacii v kyzyl'skom dialekte hakasskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2013; 6 (43): 369 – 370. Kyzlasov A.S., Kaskarakova Z.E., Beloglazov P.E. O sovremennom sostoyanii kachinskogo dialekta hakasskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2014; 6 (49): 335 – 338.
3. Chumakaev A.E. O rezul'tatah realizacii proekta «Monitoring yazykovoj situacii v Respublike Altaj» v 2016 g. *Aktual'nye voprosy altajskogo yazykoznanija: problemy razvitiya literaturnogo yazyka, sovershenstvovanie sovremennoj orfografii*. Materialy Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii, posvyaschennoj 115-letiju T. M. Toschakovoju. BNU RA «Nil altaistiki im. S.S. Surazakova»; Redakcionnaya kollegiya: M.S. Dedina, N.V. Ekeev, A.N. Majzina, A.E. Chumakaev (otv. red.). Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskaya tipografiya, 2017.

4. Kyzlasova M.A. Yazykovaya situatsiya v Respublike Hakasiya. *Yazyki narodov Rossii: perspektivy razvitiya*. Materialy mezhdunarodnogo seminar. Russkoe i anglijskoe izdaniya. 'Elista: APP «Dzhangar», 2000.
5. *Koncepciya prepodavaniya hakasskogo yazyka i hakasskoj literatury v obrazovatel'nyh organizacijah Respubliki Hakasiya (proekt)*. Abakan, 2017.
6. *Polevye materialy avtora*.
7. Borgoyakova T.G., Gusejnova A.B. Demograficheskaya moschnost' hakasskogo yazyka i yazykovaya loy'al'nost' zhitelej Hakasii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 5 (36).
8. Gusejnova A.B. Dinamika yazykovoj situatsii v Respublike Hakasiya: *Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk*. Ulan-Ud'e, 2014.
9. D'yachkov M.V. Yazykovaya situatsiya v Rossii. Available at: *Glavnaya → INTER-CULTUR@L-NET → Vypusk 08/2009 → Yazykovaya situatsiya v Rossii*

Статья поступила в редакцию 19.03.18

УДК 811 (1-87)

Lysanova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, FGAOU VO M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk Russia), E-mail: natvitlis@yandex.ru

Kirillina E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, FGAOU VO M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk Russia), E-mail: mercedec@mail.ru

THE USE OF CULTURAL COMPARATIVE ANALYSIS AT LESSONS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING SPECIALISTS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION. The article deals with problems of personal development of a future specialist in close connection with the development of culture of the studied language. The proposed model contributes to the development of intercultural communication through the study of the language. The model is based on combination of lingua-contrastive and cultural comparative analyses that leads to better results in teaching a foreign language at the university. Cross-cultural communication is possible in case of purposeful overcoming of culturological difficulties caused by the lack of knowledge of foreign culture-specific concepts. As a result, a different type of thinking is developed, directing a student to mutual understanding, collaboration and intense activity.

Key words: interference, communication, comparative analysis, mental activity, authenticity, cognitive.

Н.В. Лысанова, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», E-mail: natvitlis@yandex.ru

Е.В. Кириллина, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», E-mail: mercedec@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО КОМПАРАТИВНОГО И ЛИНГВОКОНТРАСТИВНОГО АНАЛИЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматриваются проблемы развития личности будущего специалиста в неразрывной связи с освоением культуры страны изучаемого языка. Предложена модель, при которой изучение языка способствует развитию межкультурной коммуникации. Модель основывается на принципе сочетания лингвоконтрастивного и культуроведческого компаративного анализа, что дает хорошие результаты при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. При целенаправленном преодолении культуроведческих трудностей, вызванных недостаточными знаниями реалий иноязычной культуры возможно осуществление межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: интерференция, социокультурный, коммуникация, компаративный анализ, мыслительная активность, аутентичность, познавательная активность.

В настоящее время перед системой образования стоит задача подготовки будущих специалистов к культурному, профессиональному и личному общению с представителями стран с иными социальными традициями, общественным устройством и языковой культурой. Это необходимо учитывать при отборе учебного материала на занятиях по иностранному языку. Учебные материалы должны представлять собой когнитивную, коммуникативную, профессиональную ценности, носящие творческий характер, стимулирующие мыслительную активность обучаемых. Приоритетным становится не просто овладение иностранным языком, а освоение его социокультурным содержанием, приобщение к иной культуре и, как следствие, обучение межкультурной коммуникации.

В современных условиях развития общества осуществление межкультурной коммуникации возможно при целенаправленном преодолении культуроведческих трудностей, вызванных недостаточными знаниями реалий иноязычной культуры. Целенаправленное преодоление культуроведческих трудностей может быть реализовано путем введения культуроведческого компаративного анализа. Данный тип анализа не только обеспечивает преодоление трудностей межкультурной коммуникации, но и формирует духовно-нравственную сферу личности.

При изучении языка и иноязычной культуры особое внимание следует уделять аутентичности и ценностной значимости иноязычных материалов для формирования у обучаемых представлений о современном многоязычном мире, об общечелове-

ческих и национальных ценностях, культурном наследии родной и зарубежных стран.

Использование в учебно-воспитательном процессе культуроведческого материала создает условия, мотивирующие учебный процесс, обеспечивает повышение познавательной активности студентов, расширяет их коммуникативные возможности, благоприятствует их коммуникативным навыкам и умениям, дает стимул к самостоятельной работе над языком и способствует решению ряда воспитательных задач [1, с. 86].

Мы предлагаем модель, где изучение иностранного языка способствует развитию межкультурной коммуникации. В связи с межкультурной коммуникацией развивается совершенно другой тип мышления, его гибкость, что направляет человека к активной деятельности, взаимопониманию и сотрудничеству. Эта проблема особенно актуальна для России, так как в настоящее время активно развивается её интеграция в мировую цивилизацию.

Обучая студентов иностранному языку необходимо также развивать личность будущего специалиста в неразрывной связи с преподаванием культуры страны изучаемого языка, способствуя желанию «участвовать в межкультурной коммуникации и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой деятельности» [1, с. 89].

Тематические тексты, предназначенные для обучения иноязычному чтению, должны строиться преимущественно на основе функционально – стилистически нейтральной частотной лексики и базовой грамматики, а также включать наиболее частотную специальную лексику. Тексты могут быть специаль-

ные, страноведческие, детективного жанра и т. д. В то же время, при этом важно учитывать тот факт, что тексты должны основываться на реалиях стран изучаемых языков. Из существующих в настоящее время трех основных направлений в обучении иностранным языкам – собственно лингвистического, страноведческого и лингвострановедческого – наиболее перспективным в условиях неязыкового вуза, на наш взгляд, является последнее направление. Это обусловлено тем, что на основе приобретаемых лингвистических знаний студент учится правильно воспринимать лингвострановедческие факты, понимать реалии, осмысливать эмотивно – оценочную информацию, содержащуюся в высказываниях и одновременно вырабатывает у себя навыки вести поисково – информационную работу, анализировать и обобщать факты.

Как показывает опыт, именно недостаточное знание страноведческого материала часто вызывает трудности в понимании текста как литературного, так и профессионально – направленного характера. Под руководством преподавателя в результате самостоятельной работы со справочной и другой литературой у студентов формируются навыки и умения полного и глубокого восприятия и понимания текстов различного содержания на основе адекватного раскрытия самобытных особенностей страноведческого компонента национального языка. Реализация лингвострановедческого подхода при изучении иностранного языка наиболее полно проявляется при изучении лексики, содержащей культурный компонент изучаемого языка.

В последние годы в методике отечественных и зарубежных исследований возрос интерес к изучению вопросов, связанных с необходимостью сообщать обучаемым не только определенную сумму знаний о языке, но и о реализации полученных знаний в той или иной ситуации общения [2; 3]. Это, в свою очередь, требует от коммуникантов знаний норм и традиций народа – носителя изучаемого языка, то есть все то, что подразумевается под коммуникативным поведением, как частью национальной культуры. Под коммуникативным поведением понимается совокупность норм и традиций общения народа. Знание норм и традиций народа позволит участникам речевого акта, принадлежащим к разным национальным культурам, адекватно воспринимать и понимать друг друга, то есть способствует межкультурной коммуникации.

Овладение иностранным языком неразрывно связано с освоением национальной культуры, которая предполагает не только усвоение культурологических знаний, но и формирование способности и готовности понимать менталитет носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны. Реальная межкультурная коммуникация как форма общения представителей различных языков и культур реализуются с наибольшей эффективностью в том случае, если значительное место при обучении отводится сравнению родной культуры с культурой страны изучаемого языка.

Говоря о национальной культуре, о коммуникативном поведении носителей языка, исследователи различают вербальное и невербальное поведение [4]. Совокупность норм и традиций общения, сложившихся в обществе в силу исторических традиций, ритуалов, социальных ситуаций, включающих мимику, жесты, позы общающихся, называется невербальным коммуникативным поведением или невербальным языком. Невербальное поведение коммуникативно и национально обусловлено и должно учитываться при изучении иностранного языка.

Компаративно-культуроведческий анализ мы реализуем по следующим разделам: пословицы и поговорки, речевое поведение, речевой этикет, праздники.

Культура речевого поведения будущего специалиста отражает общую культуру человека и зависит от его внутренней культуры, образования, воспитания. Культура речевого поведения включает в себя следующие компоненты: а) культуру речевого этикета; б) культуру мышления; в) культуру языка; г) культуру речи; д) культуру соматической коммуникации [5].

Речевой этикет, как один из составляющих компонента национальной культуры, практически не включен в учебно-методический комплекс по иностранному языку. Преподавателю необходимо самому уделять этому особое внимание и разработать свою программу преподавания речевого этикета, так как он имеет свои национальные особенности и обладает рядом универсальных черт, общих для различных народов. Без знания правил речевого этикета и умения следовать им невозможно ожидать корректных речевых поступков со стороны изучающих иностранный язык и адекватных реакций их собеседников – носителей языка.

Отражением менталитета народа страны изучаемого языка являются национальные пословицы и поговорки, представляющие обучаемым возможность судить о правилах и принципах общения народа, о ценностях, о приоритетах, о верности слову и ответственности за слова.

Праздники представляют собой исторически сложившиеся элементы культуры того или иного народа и содержат комплекс реалий культуры. Знание этих реалий обучающимися позволяет им более детально познакомиться с культурными традициями народа, язык которого они изучают, обогатить свой интеллектуальный уровень, приводит к пониманию общечеловеческих ценностей [6].

Лингвистический сопоставительный анализ, который основывается на типологической карте ошибок, является одним из значительных элементов в повышении качества преподавания иностранных языков [7]. Типологическая карта ошибок составляется для преодоления языковой интерференции. Учет типологических различий в системах родного и иностранного языков имеет большое значение для прогнозирования и преодоления типичных ошибок студентов. Своевременное ознакомление обучающихся с типологическими различиями в системах контактируемых языков помогает предостеречь от некоторых ошибок. Упражнения по преодолению интерференции помогают не только систематизировать структуру языка, но и запомнить те языковые явления, которые наиболее употребительны.

Например, можно использовать такую типологическую карту возможных ошибок.

1. Употребление одних слов вместо других:

- a) 1. How do you do?
2. How are you?
- b) 1. To take pictures.
2. To make pictures.
- c) 1. Welcome to Oxford.
2. Welcome in Oxford.
- d) 1. Which bus should we take?
2. Which bus should we go?
- e) 1. Let's stop for a moment.
2. Let's stop to a moment.
- f) 1. How much is it?
2. How many is it?
2. Неправильный пропуск слов.

- a) 1. Come in.
2. Come.
- b) 1. Have you got any brothers and sisters?
2. Have you got brothers and sisters?
- c) 1. Where must we get off?
2. Where must we get?
- d) 1) Try this pair on.
2) Try this pair.

Из проведенного анкетирования 39 студентов второго курса Института математики и информатики Северо-Восточного федерального университета стало ясно, что познавательные интересы студентов можно отнести к двум направлениям: с одной стороны, наблюдается стремление к расширению кругозора, повышению образовательного уровня; с другой – появляется желание узнать что-то новое, углубить знания и сведения, связанные с будущей специальностью. Эти направления могут быть использованы в качестве стимула к учебе и средства повышения интереса к языку при условии, что материал по содержанию и тематике приближен к основным проблемам профилирующих дисциплин, содержит необходимый страноведческий минимум, способствует расширению кругозора будущих специалистов и требует творческого отношения со стороны обучаемого.

Введение культуроведческого компаративного анализа мы рассматриваем как основной механизм, обеспечивающий подготовку специалистов к межкультурной деловой коммуникации с целью преодоления социокультурной интерференции.

Принцип сочетания лингвоконтрастивного и культуроведческого компаративного анализа дает очень хорошие результаты при обучении иностранному языку в вузе. Лингвоконтрастивный анализ дает возможность прогнозировать и предупреждать различные типы ошибок, вызванных интерференцией, а культуроведческий компаративный анализ позволяет преодолеть культуроведческие трудности, возникающие в связи с недостаточными знаниями реалий иноязычной культуры. Таким образом, использование вышеуказанных методов анализа способствует развитию межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Лысанова Н.В. *Педагогические основы обучения иноязычному информативному чтению*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Якутск, 1999.
2. Попков В.Д., Садохин А.П. *Основы межкультурной коммуникации*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
3. Harmer J. *How to Teach English: an Introduction to the Practice of English Language Teaching*. London, 2007.
4. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. *Введение в теорию межкультурной коммуникации*. Москва, 2007.
5. Зимняя И.А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка. *Исследование речевого поведения в психолингвистике*. Москва, 1985.
6. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 4: 12 – 18.
7. Фомин М.М. *Лингводидактические рекомендации по реализации логикоконтрастивной стратегии преодоления интерференции*. Якутск: Издательство ЯГУ, 1998.

References

1. Lysanova N.V. *Pedagogicheskie osnovy obucheniya inoyazychnomu informativnomu chteniyu*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yakutsk, 1999.
2. Popkov V.D., Sadokhin A.P. *Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva: YUNITI-DANA, 2002.
3. Harmer J. *How to Teach English: an Introduction to the Practice of English Language Teaching*. London, 2007.
4. Grishaeva L.I., Curokova L.V. *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva, 2007.
5. Zimnyaya I.A. Funktsional'naya psikhologicheskaya shema formirovaniya i formulirovaniya mysli posredstvom yazyka. *Issledovanie rechevogo povedeniya v psiolingvistike*. Moskva, 1985.
6. Sysoev P.V. Yazyk i kul'tura: v poiskah novogo napravleniya v prepodavanii kul'tury strany izuchaemogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2001. № 4: 12 – 18.
7. Fomin M.M. *Lingvodidakticheskie rekomendacii po realizacii logikokontrastivnoj strategii preodoleniya interferencii*. Yakutsk: Izdatel'stvo YaGU, 1998.

Статья поступила в редакцию 12.03.18

УДК 070.15

Magomedov G.A., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Printed Mass-Media, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: mgamid@mail.ru

Magomedova P.M., MA student, Department of Printed Mass-Media, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: aaminka385mm@mail.ru

SPECIFICS OF USE OF MASS-MEDIA AS INFORMATION RESOURCE OF POLICY. The article analyses a mechanism of specific usage of mass-media in the politic sphere. The most contemporary types of media are revealed in details. The main functions of mass-media are pointed out. The comparison of the mass-media functioning in totalitarian and democratic society is determined. Special attention is paid to the main methods used by the mass-media to attract people's attention for formation and development of politic consciousness. The conclusion dwells upon the strong mass media impact on the process of individual socialization with political system which allows to express the political outlook.

Key words: mass-media, information, information resource, policy, state, society.

Г.А. Магомедов, канд. ист. наук, доц. каф. печатных СМИ, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: mgamid@mail.ru

П.М. Магомедова, магистр 2-го года обучения каф. печатных СМИ Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: aaminka385mm@mail.ru

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СМИ КАК ИНФОРМАЦИОННОГО РЕСУРСА ПОЛИТИКИ

В статье раскрывается специфика использования СМИ в сфере политики. Детально проанализированы основные виды СМИ, осуществляющие свою деятельность в современном мире. Раскрыты наиболее главные функции СМИ. Дается сравнение СМИ, функционирующих в тоталитарном и демократическом обществе. Особое внимание уделено основным приемам, которыми пользуются СМИ для привлечения большего внимания у аудитории в целях формирования и развития политического сознания у людей. Сделан вывод о том, что СМИ оказывают сильное воздействие на процесс социализации индивида с политической системой, позволяя выразить свое политическое мировоззрение.

Ключевые слова: СМИ, информация, информационный ресурс, политика, государство, общество.

В XXI веке процесс социализации обусловлен, прежде всего, развитием институтов политики и экономики. Наблюдается ускорение темпов развития и наращивание социально-экономических и политических процессов [1, с. 88]. Современное общество, вступая в контакт с различными социальными и политическими институтами, стремительно стало производить и накапливать любой вид информации. Информация и информационные технологии стали оказывать мощнейшее воздействие на все сферы человеческой деятельности, распространяя информационные потоки в обществе и образуя крупное информационное пространство. Основной частью всех этих процессов является информатизация общества.

На сегодняшний день во многих европейских странах функционируют так называемые «электронные правительства», направленные на развитие демократической идеологии. Наряду с развитием подобных информационных ресурсов открываются иные пути влияния на социальное сознание. Достижения в сфере информационных технологий и внедрение их в деятельность

человека оказывают сильное влияние на процесс формирования иного нетрадиционного мироощущения. В связи с этим становится необходимым и обязательным углубленное изучение влияния информационных ресурсов на реализацию деятельности институтов политической власти.

Актуальность исследования обусловлена, прежде всего, тем, что информационные ресурсы прочно вошли во все структурные подразделения власти. Без информации, а точнее без средств накопления, обработки и передачи данных невозможна деятельность ни одного политического института.

Стремительное развитие телекоммуникационных технологий и средств связи, образование единого информационного пространства, а также информатизация всей политической системы стали главной причиной возникновения зависимости уровня эффективности реализации деятельности государственной власти от качества предоставляемой информации. Возрастает роль коммуникативных технологий, обеспечивающих обмен накопленного социокультурного опыта.

Следовательно, целью исследования является анализ специфики использования СМИ как информационного ресурса политики в современном обществе.

Информация, выступая одним из самых важных инструментов реализации деятельности власти, стала одним из главных информационных ресурсов в органах государственного управления [2]. Наибольшее распространение в структуре политической власти получил прием управления непосредственно самими СМИ.

СМИ, воздействуя на формирование общественного сознания и мировоззрения, обеспечивает создание тех или иных коммуникативных связей в системе власти, давая возможность реализации социального контроля за текущими событиями в мире.

Именно поэтому СМИ стали рассматривать как четвертую власть наряду с тремя ветвями власти. Постепенно СМИ превращаются в самостоятельный вид политической власти. Ныне ни одно государство не может оказать влияние на общественные процессы, протекающие в стране, без СМИ.

С традиционной точки зрения СМИ структурируются по способу передачи информационных потоков, выделяя среди них наиболее крупные отделы производства информации:

- радиовещание и телевидение;
- информация на разных носителях;
- печатные издания;
- информационные потоки, передаваемые по сети Интернет [3, с. 76].

Несомненно, без телевидения, прессы и радио невозможно функционирование государственной власти. СМИ также классифицируют на следующие виды:

1. Государственные – осуществляют работу в интересах государства. Здесь финансирование и контроль осуществляется государством.
2. Социальные – финансируются обществом и выражают интересы всего общества, а не взгляды конкретной группы людей.
3. Частные – осуществляют деятельность в интересах определенных лиц.
4. Мелкие СМИ – выражают интересы наиболее узких групп людей [4, с. 32].

СМИ, прежде всего, выполняют поиск, сохранение, обработку и передачу информации. Они направлены на решение профессиональных, агитационных, пропагандистских, воспитательных задач, выступая главным политическим орудием.

Главная роль СМИ в политической системе заключается в создании норм и идеалов. Например, предвыборная агитация. Выбор той или иной кандидатуры здесь зависит от ряда таких факторов, как: действующая политическая система, уровень сформированности политического мировоззрения и политической культуры и др. Важное место здесь так же занимает представленная аудитории информация. Очень часто исход выборов зависит от формы и содержания преподнесенной информации.

Привлечения внимания аудитории является общей целью и политики, и СМИ. Для реализации этой цели применяются следующие приемы:

- Привлекательность и приоритетность. Для того, чтобы максимально привлечь внимание аудитории, нужно предоставлять информацию, которая интересна не выступающему, а публике. Поэтому в СМИ чаще встречается информация об угрозе граждан или катастрофах.
- Необычность фактов. Как показывает практика, публика предпочитает больше слушать информацию о войнах или криминале, нежели, чем ежедневные факты.
- Новизна. Все новое, эксклюзивное, имеющее общественное значение, вызывает у аудитории больше интереса и внимания.
- Успех в политике. Любые успехи или достижения политиков СМИ освещают первым делом.
- Рейтинги. Чем выше статус лица, тем чаще его освещают СМИ.

Библиографический список

1. Сурхаев М.А., Новикова З.Н., Ярахмедов Г.А., Гаджиева З.К. Система подготовки педагогических кадров в условиях развития информационно-образовательной среды. *ИЗВЕСТИЯ ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2013; 4: 88.
2. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221619
3. Антопольский А.Б. *Информационные ресурсы России*. Москва: «Информрегистр», 2004.
4. Воробьев К.А. *Политология: учебное пособие для вузов*. Москва, 2005.
5. Бурсов А.В., Петренко Е.Л., Сироткин В.Г. *Политология*. 2006.
6. Каменец А.В., Онуфриенко Г.Ф., Шубаков А.Г. *Политическая культура России: учебное пособие для всех*. Москва, 1997.

Если рассматривать тоталитарное общество, то здесь СМИ целиком зависят от государства, представляя собой организации, которые находятся на государственном содержании [5, с. 202]. Такого рода СМИ выполняют идеологическую функцию, влияя или же управляя сознанием социума. Посредством СМИ тоталитарное общество реализует воспитание групп людей в соответствии с режимными установками.

Что касается общества с демократическим режимом, то здесь СМИ функционируют в интересах, как общественности, так и политических группировок [5, с. 301]. В данном случае важно не допускать чрезмерного воздействия политической силы над другими в области СМИ.

Такие средства масс-медиа, как пресса, радио, телевидение, могут служить и государству, и конкретному политическому лидеру, и всему обществу. Но часто происходит так, системы власти нередко, обходя законы, оказывают воздействие на СМИ через применение экономических санкций или непосредственно через политическую рекламу, допуская случаи дезинформации для получения поддержки со стороны всей общественности. В тех обществах, где реализуется авторитарный или тоталитарный режим, структурные подразделения власти осуществляют контроль доступа к информации, регулируя и управляя информационными потоками [6, с. 81].

Помимо государственных СМИ, как мы сказали выше, функционируют и иные масс-медиа, не имеющие отношения к государству. Такие СМИ призваны сдерживать влияние со стороны государства на мировоззрение общественности. Очень важно, чтобы СМИ работали с учетом политического и информационного плюрализма, то есть, не поддерживая интересы и взгляды какой-либо одной стороны.

Одной из самых главных задач СМИ является защита населения с низким уровнем компетентности в политике, предотвращая так называемое «управление над умами» [7, с. 92]. Это возможно при политической и экономической независимости, так как именно в таких условиях СМИ в силах удовлетворить социальную потребность в достоверной информации. Обычно такие СМИ относятся к общественным. Здесь применяется самоуправление. Финансирование их осуществляется за счет налогов, которые собираются телевидением и радиоккомпаниями самостоятельно. В таких случаях государство почти не оказывает воздействие на подобные СМИ [8, с. 33 – 34].

Негосударственные СМИ направлены на решение таких задач, как:

- представление совокупности всех мнений общества по тому или иному вопросу;
- создание непоколебимого социального мнения и формирование политического сознания;
- развитие культурного потенциала у общественности [8, с. 35].

Таким образом, основная задача СМИ заключается в формировании и в развитии политического сознания у людей, доставляя первыми информацию о происходящих событиях в мире до общественности [9, с. 403].

Анализируя вышесказанное, можно прийти к выводу о том, что СМИ занимают неотъемлемую часть в политической системе любой страны. Посредством СМИ накапливают сведения из разных источников и передают знания аудитории, тем самым способствуя формированию политического сознания у общества. Благодаря СМИ индивид социализируется с политической системой, при этом усваивая конкретные политические нормы. СМИ также позволяют выразить критику по отношению интересам оппозиционеров или же находить единомышленников по обсуждаемой теме. Но наиболее важной является информационная функция СМИ, цель которой – обнародование наиболее важных для человека сведений [10, с. 227].

Так как многие люди равнодушны к политической новостям, журналисты политической сферы должны быть не только профессионалами своего дела, но и тонкими психологами. Во многом от этого и зависит политический образ.

7. Пугачев В.П., Соловьев А.И. *Введение в политологию*: учебник для студентов высших учебных заведений. Москва: Аспект Пресс, 2001.
8. Гриб В. В. СМИ как институт гражданского общества. *Информационное право*. 2010; 1: 32 – 35.
9. Ирхин Ю.В., Зотов В.Д., Зотова Л.В. *Политология*. Москва, 2002.
10. Конецкая А. *Социология коммуникации*. Учебник. Москва: Международный университет бизнеса и управления, 1997.

References

1. Surhaev M.A., Novikova Z.N., Yarahmedov G.A., Gadzhieva Z.K. Sistema podgotovki pedagogicheskikh kadrov v usloviyakh razvitiya informacionno-obrazovatel'noj sredy. *IZVESTIYA DGPU. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2013; 4: 88.
2. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221619
3. Antopol'skij A.B. *Informacionnye resursy Rossii*. Moskva: «Informregistr», 2004.
4. Vorob'ev K.A. *Politologiya: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva, 2005.
5. Bursov A.V., Petrenko E.L., Sirotkin V.G. *Politologiya*. 2006.
6. Kamenec A.V., Onufrienko G.F., Shubakov A.G. *Politicheskaya kul'tura Rossii: uchebnoe posobie dlya vseh*. Moskva, 1997.
7. Pugachev V.P., Solov'ev A.I. *Vvedenie v politologiyu: uchebnik dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy*. Moskva: Aspekt Press, 2001.
8. Gribov V. V. SMI kak institut grazhdanskogo obshchestva. *Informacionnoe pravo*. 2010; 1: 32 – 35.
9. Irhin Yu.V., Zotov V.D., Zotova L.V. *Politologiya*. Moskva, 2002.
10. Koneckaya A. *Sociologiya kommunikacii*. Uchebnik. Moskva: Mezhdunarodnyj universitet biznesa i upravleniya, 1997.

Статья поступила в редакцию 06.03.18

УДК 82-313.2

Magomedrasulova Sh.M., postgraduate, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: shmeow@mail.ru
Mazanaev Sh.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department, Dean of Department, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: shmeow@mail.ru

MYTHOLOGICAL IMAGES IN THE NOVEL BY T. TOLSTAYA "SLYNX". The article discusses mythological images of novel-dystopia of Tatyana Tolstaya "Slynx", which tells about what could happen to Russia after a nuclear explosion. The researchers explore the mythological theme of the novel through the biography of the main character of the novel Benedikt Karpych. The tragedy of Benedikt is in the fact that he comprehended the letter, but did not learn the alphabet of human relations. Therefore, at the end of the novel he remains lonely, without family and friends. In the novel T. Tolstaya uses a lot of mythological images, but she manages to create her own mythological image – Slynx. This mysterious character becomes the title of her novel.

Key words: Slynx, myth, mythology, inequity, Explosion, peace, human, Centaur, hut, Nightingale the robber, progress, ignorance, book, dystopia.

Ш.М. Магомедрасулова, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
 E-mail: shunyatmeow@mail.ru

Ш.А. Мазанов, проф., д-р филол. наук, зав. каф., декан факультета, Дагестанский государственный университет,
 г. Махачкала, E-mail: shunyatmeow@mail.ru

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В РОМАНЕ Т. ТОЛСТОЙ «КЫСЬ»

В данной статье рассматриваются мифологические образы романа-антиутопии Татьяны Толстой «Кысь», в котором рассказывается о том, что могло бы произойти с Россией после ядерного взрыва. Мы исследовали мифологическую основу романа «Кысь» через жизнеописание главного героя романа Бенедикта Карпыча. Трагедия нашего героя Бенедикта заключается в том, что он постиг грамоту, но не выучил азбуку человеческих отношений. Поэтому в конце романа он остается одиноким, без семьи и друзей. В своем романе Т. Толстая использует очень много мифологических образов, но ей удается создать свой мифологический образ – Кысь. Этот таинственный персонаж становится заголовком ее романа.

Ключевые слова: Кысь, миф, мифология, неравенство, Взрыв, мир, человек, Кентавр, изба, Соловей-разбойник, прогресс, невежество, книга, антиутопия.

Литература на протяжении своего развития широко использовала традиционные мифы в художественных целях.

Е.М. Мелетинский писал, что миф является средством концентуализации мира – того, что находится вокруг человека и в нем самом. [1, с. 22].

Мотивы античной, библейской мифологии были арсеналом поэтической образности, источником сюжетов.

С историко-культурологической точки зрения понятие «миф» (греч.) трактуется как «форма общественного сознания, возникшая в условиях сравнительно низкого уровня социального развития и отражающая в виде образного повествования фантастические представления о природе, обществе и личности» [2, с. 6].

Мифология служит весомым «пластом», к которому часто обращаются авторы произведений литературы постмодернизма. Но такое обращение ведёт не к идеализации, а деканонизации и дегероизации мифологического интертекста.

Татьяна Толстая, так же как и другие писатели постмодернистского течения, были арсеналом поэтической образности, источником сюжетов.

В ряде диссертационных исследований рассматриваются некоторые аспекты творчества Т. Толстой. В диссертационном исследовании Л.Н. Скаковской «Фольклорная парадигма русской прозы последней трети XX века» исследуются пути художественного влияния фольклора на писателей современной прозы. В ее работе можно выделить дискуссионные вопросы, касающиеся

выявления способа функционирования фольклора в романе Т. Толстой. Скаковская заявляет, что в «Кыси» отсутствует утверждающий нравственный идеал, характерный для русского устного народного творчества, демифологизируются национальная идея и национальные святыни [3, с. 336].

В романе «Кысь» мы находим отзвуки древнегреческих представлений о мире и сказания древних славян-язычников.

Главный герой романа носит чуждое русскому человеку имя – Бенедикт. Так нарекали римского папу. Под этим именем объединялся целый монашеский орден.

У Бенедикта славянская внешность, и живет он на «родной стороне», в Федор-Кузьмиче, городке на семи холмах.

Бенедикт Карпыч появляется перед читателем солнечным февральским утром. С первых же страниц настораживает описание пейзажа:

«Высоченные клели стоят, черные зайцы с верхушки на верхушку перепархивают. Сбить бы парочку на новую шапку, да камня нету» [4, с. 5].

Питаются Бенедикт, как и весь простой народ, мышами. А мясо черного зайца ядовитое, требует специального приготовления.

Живет Бенья в избе без запоров, носит зипун. И всю странность подобного образа жизни автор объясняет Взрывом.

С первой же главы он подчеркивает в мире неравенство: кто-то на работу «пешедралом трюхает», а кто-то норовит в са-

нях проехаться. А в сани запряжен перерожденец. И не поймешь, человек это или животное. Лицо вроде как у человека, туловище шерстью покрыто, и на четвереньках бегают. И на каждой ноге по валенку. В греческой мифологии встречается подобный персонаж – Кентавр. У Толстой он в валенках, на русский манер.

Известно, что литература тесно связана с мифологией прежде всего через сказку и народный эпос. Миф – это начальная форма. Из него и вышла сказка и легенда.

Постоянно на страницах романа появляется мифологический образ Избы. В городке существует несколько видов изб, у каждой своя функция: Изба рабочая, Изба столовая, Выплатная Изба и другие.

Несомненно, это метафора: Изба рабочая – служебное учреждение, Изба столовая – учреждение общепита, Выплатная изба – банк и т. д.

Чеченская сказка напоминает русскую народную сказку «По щучьему веленью...»: «Есть большая река, отсюда пешего ходу три. В той реке живет рыба – голубое перо. Говорит она человеческим голосом, плачет и смеется, и по той реке туда-сюда ходит» [4, с. 9 – 10].

Старик-чеченец дает себе характеристику, которая напоминает былинный образ Соловья-разбойника: «Зато, может, я один такой. Чтоб вертизубку так близко видеть, – вот как вас, к примеру, – и живым остаться. Что вы!.. Я богатырь был. Силища! Бывало, ка-ак заору! Пузырьки в окна лопаются. А сколько ржави я зараз выпить мог! Бочку усаживал» [4, с. 12].

Обитатели древнего городка очень часто ссылаются на авторитетное мнение Федора Кузьмича, Наиглавнейшего Мурзы, правителя. Этот мифический образ можно сравнить с древнегреческим богом Прометеем: «А так и жили ползали во тьме, как слепые червяки. А принес огонь людям Федор Кузьмич, слава ему. Ах, слава ему! Пропали бы мы без Федора Кузьмича...». Многие заслуги человечества горожане приписывали своему живому идолу: изготовление каменной посуды, счет и письмо, книгопечатание, изобретение колеса, водопровод и многое другое. Прогресс и невежество горожан постоянно сталкиваются друг с другом. Читатель начинает смеяться, когда среди прочих заслуг Мурзы они видят умение натягивать медвежий пузырь на окна вместо стекла.

Главный герой, хоть и близок к народу, стоит выше невежественных граждан. Он принадлежит, как говорила его матушка, к поколению ЭНТЕЛЕГЕНЦЫИ, и не позволила прерывать ТРОДИЦЫЮ. Выучил Бенедикт азбуку как Буратино и ходит на работу в Рабочую Избу. На работе, как и другие писцы, наш герой переписывает труды великого классика – Фёдора Кузьмича. И труд этот кропотливый можно сравнить с трудом летописцев-монахов, в эпоху, когда не было книгопечатания. По мере того, как образованность Бенедикта растет, приходит открытие, что великие мысли наиглавнейшего Мурзы принадлежат другим: Пушкину, например.

Перед читателем появляется сказочный, мифологический образ Княжьей Птицы – Паулин: «А глаза у этой Птицы Паулин в пол-лица, а рот человеческий, красный. А красота она таковой, что нет ей от самой себя покою: туловище белым резным пером укрыто, а хвост на семь аршин, как сеть плетеная висит, как марь кружевная» [4, с. 59].

Птица Паулин голову все повертывает, саму себя все осматривает, и всю себя, ненаглядную, целует. И никому из людей от той белой птицы отродясь никакого вреда не бывало, нет и не будет. Аминь» [4, с. 60].

В древнегреческой поэме Гомера «Одиссея» сладкоголосые птицы с человеческим лицом – Сирены. В русской народной сказке об Иване – царевиче и Сером Волке – Жар-птица. В сказке Пушкина «О царе Салтане» – Лебедь – птица. У славян – Гамаюн, птица вещая, говорун.

В главе «Зело» появляется новый мифологический образ – «крылатый конь». В древнегреческой мифологии Пегас – крылатый волшебный конь, ударивший копытом гору Геликон. В древнерусской языческой мифологии Конь – одно из наиболее почитаемых священных животных [5]. Для современного читателя это символ поэтического вдохновения. Главный идеолог порядка Федор Кузьмич, как и Бенедикт, трактует этот поэтический образ так: конь – это мышь, «крылатый конь» – это летучая мышь. В рабочей избе Беня встречает Оленьку, душеньку,

которая рисунки рисует. Семейство, в которое он мечтает войти, женившись на Оленьке, – живет не в избе, а в тереме. Бенедикт «никогда такого благолетия и богатства не видывал». Едят не мышей – чего только только на столе нет. Но главное богатство семейства – библиотека, в которой есть даже запрещенные, старопечатные книги.

В главе «Твердо» Кудеяр Кудеярыч дает Бенедикту «руководящее указание в облегченной для народа форме» – дает ему малый крюк и отправляет его следить за тем, что читает народ. Сначала Беня утешал себя мыслью, что сам людей не трогает. Но деградация личности уже началась. Вместе с другими перерожденцами он находит запрещенные книги и бьет Терентия Петровича. Диссидент Лев Львович не побоялся сказать: «Книга тебе не впрок, пустой шелест, набор букв. Жизненную азбуку не освоил... есть понятия тебе недоступные: чуткость, сострадание, великодушие... честность, справедливость, душевная зоркость... взаимопомощь, уважение к другому человеку... самопожертвование...» [4, с. 270 – 271]. И эти слова звучат как приговор нашему герою. Речь идет о вечных человеческих ценностях, через которые Бенедикт переступил, отказавшись от своего прошлого, от своих идеалов. Отказался, переступив через свою совесть, во имя сытой и беспечной жизни. Как можно «сохранить руки чистыми», если душегубством занимаешься.

Вооружившись крюками, с тестем Бенедикт идет свергать Федора Кузьмича. Попытка вернуть себе самоуважение заканчивается тем, что его выкидывают из Терема. Возвращаться герою некуда: прошлую жизнь он отрубил вместе с хвостом: «Жизнь кончена!» – говорит герой из сгоревшего идола Пушкина.

В своем романе Толстая использует много мифологических образов, но наряду с уже известными персонажами мировой литературы ей удается создать свой мифологический образ – Кысь. Этот таинственный персонаж становится заголовком её романа. На протяжении всего произведения этот образ преследует Бенедикта.

В начале романа кысь выглядит так: «Сидит она на темных ветвях и кричит так дико и жалобно: кысь! кысь! – а видеть ее никто не может. Пойдет человек так вот в лес, ему на шею-то сзади: хоп и хрептину зубами: хрусть! – а котом главную-то жилочку нащупает и перервет, и весь разум из человека «выйдет». И становится человек похож на лунатика. Преследует кысь Бенедикта, и страшнее она, чем смерть: «потому что уж если помер, так все, – помер. Нету. А ежели эта тварь тебя спортит, – так с этим еще жить... тоска лютая, небывалая». Разгадку кыси читатели находят в конце романа: Бенедикт крикнул тестю: «Кысь – вот вы кто!». На что тесть засмеялся и ответил ему: «Обозначка вышла. Кысь-то ты».

Тема любви к книге – главная тема. Истоки появления книги восходят к древней славянской азбуке, которая была создана Кириллом и Мефодием в девятом веке. Татьяна Толстая разбивает текст на главы и озаглавливает их русскими буквами. Прямое и метафорическое значение слова «азбука» неоднократно были обыграны в сюжетных положениях романа. В детстве по требованию матушки Беня выучил «азбуку», научился читать, пропуская лишние буквы, но в одной из бесед Никита Иванович настаивает на том, что Бенедикт не знает алфавита, что в нем есть еще «фита, ять, ижица» – те буквы, которые герой пропускал при чтении старопечатных книг. Книги заменяют герою мечту, любовь и страх. Он прочитал все книги в библиотеке, но главную книгу, где сказано, «как жить», он не нашел.

Роман состоит из 33 глав, каждая из которых названа буквами русского алфавита от «Аз» и до «Ижицы». У каждой буквы есть свое значение в старославянской азбуке: «Аз» – бог, «Буки» – познание, древо жизни, «Веди» – знание, «Глагол» – слово, «Добро» – истина, «Ить» – существование и т.д. Из этого вырисовывается: Я – бог, я дал вам, жители, жизнь, знание, слово, науку, прекрасное существование, чтобы вы могли думать и рассуждать, но не забывайте: я – ваш Бог.

Исследуя мифологические основы романа можно сделать вывод о том, что миф в нем занимает главную составляющую, через жизнеописание Бенедикта Карпыча. Трагедия героя заключается в том, что он постиг грамоту, но не выучил азбуку человеческих отношений. Поэтому в конце романа он остается одинок: у него нет ни семьи, ни друзей, ни своего дома.

Библиографический список

1. Мелетинский Е.М. *От мифа к литературе*. Москва, 2001.
2. Бубенцова Е.И. *Мифологизм в западноевропейской литературе XX века: методические рекомендации по курсу современной западноевропейской литературы*. Могилев, 2002.
3. Скаковская Л.Н. *Фольклорная парадигма русской прозы последней трети XX века*. Диссертация ... доктора филологических наук. Тверь, 2004.
4. Толстая Т.Н. *Кысь*. Москва, 2006.
5. *Кони и лошади – мифология и символика образа*. Available at: <http://magspace.ru/blog/intresting/158651.html>

References

1. Meletinskij E.M. *От mifa k literature*. Moskva, 2001.
2. Bubencova E.I. *Mifologizm v zapadnoevropejskoj literature XX veka: metodicheskie rekomendacii po kursu sovremennoj zapadnoevropejskoj literatury*. Mogilev, 2002.
3. Skakovskaya L.N. *Fol'klornaya paradigma russkoj prozy poslednej treti XX veka*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Tver', 2004.
4. Tolstaya T.N. *Kys'*. Moskva, 2006.
5. *Koni i loshadi – mifologiya i simbolika obraza*. Available at: <http://magspace.ru/blog/intresting/158651.html>

Статья отправлена в редакцию 20.03.18

УДК 8; 81- 112.2

Agarkova O.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia),

E-mail: agarkova1612@rambler.ru

Makshanova T.V., MA student, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: makshanova93@mai.ru

THE EVOLUTION OF ANNOTATIONS FOR BOOKS. The article studies the history of the book annotation development and its linguistic features. The paper deals with the main historical periods of the annotation formation as a genre. Particular attention is paid to the analysis of the speech strategy used by the authors of the annotations to influence the reader in modern situations, when an annotation acts as a marketing tool. The theoretical material is supported by examples taken from literary texts. With the help of examples, it is possible to trace the language changes that occurred in different time intervals in the text of the annotation. The article formulates proposals-clichés that help to attract the attention of the buyers of books. The presented material allows to make a conclusion about the dynamism and variability of the annotation.

Key words: annotation, secondary text, history of annotation development, marketing, language features of annotation.

О.А. Агаркова, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург,

E-mail: agarkova1612@rambler.ru

Т.В. Макшанова, магистрант, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург,

E-mail: makshanova93@mai.ru

ЭВОЛЮЦИЯ ПРИКНИЖНОЙ АННОТАЦИИ

Статья посвящена истории развития прикнижной аннотации, её языковых особенностей. В работе рассмотрены основные исторические периоды становления аннотации как жанра. Особое внимание уделено анализу речевой стратегии, используемой авторами аннотаций, для воздействия на читателя в рамках современной ситуации, где аннотация выступает как инструмент маркетинга. Теоретический материал подкреплён примерами, взятыми из художественных текстов. С помощью примеров можно проследить языковые изменения, происходившие в разные временные промежутки в тексте аннотации. В статье сформулированы предложения – клише, помогающие привлечь внимание покупателя книг. Представленный материал позволяет сделать вывод о динамичности и вариативности аннотации.

Ключевые слова: аннотация, вторичный текст, история развития аннотации, реклама, языковые особенности аннотации.

Успех реализации издания зависит от того, как написана аннотация. К такому выводу мы пришли после проведения интернет-опроса, результаты которого представлены на рисунке 1. Интернет-пользователям было предложено ответить на вопрос «Как вы выбираете книги для чтения в свободное время?» с помощью выбора одного из предложенных вариантов ответа. Наибольшее число респондентов выбрало вариант «по аннотации». Следовательно, аннотация – решающий компонент при выборе книги.

Аннотация представляет собой вторичный текст с предельно сжатым содержанием. Теория вторичных текстов в настоящий момент находится в стадии формирования. Разрабатываются классификации вторичных текстов, изучаются виды преобразования информации во вторичных текстах.

Вопросы о характеристиках вторичных текстов являются актуальными в современном языкознании, о чём свидетельствует большое количество научных работ.

На протяжении многих столетий отличительной чертой отечественной культуры является литературоцентризм. В последние десятилетия в трудах культурологов ставится вопрос о кризисе традиционной книжной культуры под натиском техники, новейших средств коммуникации и бурного развития массовой культуры как культуры по преимуществу зрелищной и аудиовизуальной. С появлением новых средств коммуникации и информации возникает проблема места книги в современной культу-

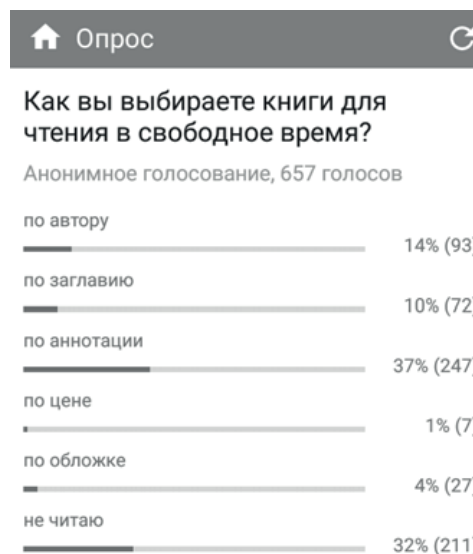


Рис. 1. Опрос о выборе книги

ре, и неизбежно модифицируются формы ее репрезентации и распространения. В особенности изменения касаются аппарата книги, который меняется не столько по своей структуре, сколько по содержанию. Теперь во многом он служит средством рекламы книги как товара. В большинстве случаев составляющие книжного аппарата и являются теми жанрами, которые помогают покупателю принять решение купить и прочитать книгу. Такие исследователи, как Д. Беклешов, А. Берштадт, Д. Передний, И. Яровая, занимавшиеся изучением приемов репрезентации книги, выделяют аннотацию как одну из эффективных форм продвижения книги на потребительском рынке. Из вышесказанного следует, что изучение такого вида вторичного текста, как аннотация, сегодня является актуальным.

Цель исследования заключается в анализе развития особенностей книжной аннотации.

В процессе исследования были использованы метод анализа, синтеза, обобщения.

Принято считать, что «аннотация появилась в России в XVIII в. Ее возникновение связывают с именем епископа Дамаскина (Семенова-Руднева), который в «Библиотеке Российской» – первом хронологическом указателе отечественных печатных изданий – дополнил некоторые библиографические описания подробными аннотациями». Однако, уже в XVI и XVII вв. многие книги, в том числе и рукописные, снабжались предисловиями и послесловиями, где давалась весьма подробная характеристика издания: сообщалось о содержании основного текста, причинах выхода книги в свет, объяснялось, для кого она предназначается (читательский адрес), и подробно рассказывалось о сочинителе. Это были те сведения, которые позже вошли в аннотацию и стали ведущими компонентами ее содержания.

Окончательное выделение аннотации в самостоятельный жанр происходит только в первой половине XVIII в.

В XIX в. представление об аннотации было иным, так как включались в его содержание сведения о тиражах, языке оригинала, порядковый номер издания и так далее. Ставилась цель – познакомить читателя с содержанием и характером книги [1].

На рубеже XIX – XX вв. начинается окончательное размежевание содержательных характеристик книги с ее формальными признаками. В середине 20-х гг. XX в. аннотациями назывались «приводимые после описания внешних признаков книги дополнения, касающиеся, главным образом, внутреннего содержания: перечень входящих в книгу статей, сведения об авторе, описания иллюстраций, иногда краткая рецензия или ссылки на рецензии в разных изданиях и т. д.» [2, с. 239].

К концу 30-х гг. XX в. предлагалось включить в текст аннотации оценку издания (формулирование основных идей книги), однако не всегда было ясно, как это следует делать [1].

Послевоенные годы являются временем подъема и восстановления производства различных товаров, в том числе и книжной продукции. В основном были книги общественно-политического, естественнонаучного и сельскохозяйственного характера, но наибольшего роста достигли издания именно художественной литературы. Наиболее популярными являются произведения о Великой Отечественной войне таких авторов как В. Астафьев, Ю. Бондарев, В. Гроссман, А. Твардовский и других. В рассмотренный период наблюдается тенденция не вносить в аппарат издания аннотацию, но все же есть доля книг с аннотациями. Так, например, в книге В. Гроссмана «За правое дело» 1954 г. напечатан такой текст: «Роман «За правое дело» – выдающееся произведение о войне по силе правды и таланта, по мощи авторской мысли. В. Гроссман описывает великое «чудо» Сталинграда» [3, с. 3]. Данный текст отличается информативностью, так как сообщает, о чем эта книга (о войне, описывает чудо Сталинграда). Присутствует сравнение, с помощью которого данное произведение отличается от других (выдающееся произведение о войне), указание на вес авторского слова (по силе правды и таланта, по мощи авторской мысли). Также тексту характерно использование однородных членов предложения, где идет перечисление характеристик произведения.

В 60–80-е годы возрастает выпуск идеологически ценной литературы. Также растет число подписных и серийных изданий, увеличивается выпуск художественной литературы: правдивые произведения о войне, деревенская проза, книги лагерной тематики. Публикуются произведения и стихи Б. Ахмадулиной, К. Паустовского, А. Солженицына, А. Твардовского, В. Шаламова и многих других советских авторов. Анализируя книги современников данного периода, можно определить, что почти все издания содержали либо краткую, либо довольно обширную по объему аннотацию. Рассмотрим несколько примеров. Например, анно-

тация на сборник стихотворений А. Тарковского «Перед снегом» 1962 г.: «Арсений Тарковский, широко известный переводчик, предстает в книге «Перед снегом» как оригинальный поэт. В книге собраны стихи за несколько десятилетий, она является итогом большой и серьезной работы, за которой открывается сложный мир своеобразного поэта, мир мыслей, чувств и воспоминаний современника» [4, с. 3]. Аннотация характеризуется информативностью, положительно-оценочными прилагательными (широко известный переводчик, оригинальный, своеобразный поэт), содержит перечисление в виде однородных членов предложения, указание на популярность автора (широко известный переводчик, оригинальный поэт), подтверждение уникальности, оригинальности издания (она является итогом большой и серьезной работы).

Или, например аннотация к книге А. Шалимова «Тайна гремящей расщелины»: «Над горами Адж-Богдо в Заалтайской Гоби при загадочных обстоятельствах гибнет искусственный спутник Земли... Множество удивительных приключений происходит пережить героям повести «Тайна Гремящей расщелины», прежде чем они проникнут в недра базальтового плато и откроют поразительный источник мощных энергетических излучений. В книгу входят повести о пришельцах из неведомого мира, о поимке чудовища, дошедшего до нас из глубин тысячелетий, и невероятная история, случившаяся с крымским жителем – Митрофаном Кузьмичом Цыбулей. «Тайна Гремящей расщелины» – третья книга геолога и писателя А.И. Шалимова. Первая – «Пульс Земли», о землетрясениях – вышла в Детгизе в 1957 году, а вторая – «Горный компас», рассказы из жизни геологов – в 1960 году» [5, с. 3].

Аннотация отличается информативностью, так как композиционно в отдельный абзац выделено содержание книги. Образность достигается использованием эпитетов (удивительное приключение, поразительный источник, невероятная история), присутствует внутренняя интертекстуальность, которая состоит в цитировании текста книги (Над горами Адж-Богдо в Заалтайской Гоби...) и реминисценции (упоминается имя персонажа Митрофан Кузьмич Цыбуля). Содержится указание на имя автора (...третья книга геолога и писателя А.И. Шалимова), перечислены названия других его произведений («Пульс Земли», «Горный компас»).

В период перестройки и в начале 90-х наблюдается снижение выпуска книжной продукции. С одной стороны сократились издания научной, производственной и учебной литературы, с другой стороны в соответствии со спросом вырос выпуск художественной и детской литературы. В результате перестройки стала возможной публикация запрещенных в годы советской власти произведений. Например, печатались никогда не публиковавшиеся или недоступные в СССР книги М. Булгакова, С. Довлатова, Е. Замiatина, В. Набокова, А. Платонова и других писателей.

В данный период времени погоны за прибылью аннотация уже прочно входит в состав аппарата книжного издания, и, что немаловажно, носит именно рекламный характер. В середине 90-х аннотацию начинают печатать на задней стороне обложки, тем самым привлекая внимание новых покупателей и читателей.

Отметим, что за короткий отрезок времени книгоиздание в нашей стране пережило различные периоды своего развития: от послевоенных лет восстановления и увеличения книг различной тематики до времен перестройки, где книгоиздание идет на спад. Во все времена большим спросом у населения пользуется художественная литература. Аннотация не сразу, но прочно начала входить в состав книжного аппарата с середины 60-х годов XX века. Характеризуемые тексты аннотаций всегда отличались информативностью, так как сообщали содержание книги, но с популяризацией массовой литературы эта специфика уступает место дословному цитированию отрезка рекламируемой книги. Становится популярным печатать аннотацию не только на обороте титульного листа, но и на задней стороне обложки. Частичный состав предложений отличается использованием прилагательных, выступающих в роли однородных определений, которые усиливают и создают чувство полноты описания объекта. Также характерно использование эпитетов, сравнений. Текст характеризует писательский талант автора или описывает само произведение. Преобладают сложные предложения, осложненные причастными оборотами и однородными определениями. Со времен перестройки аннотация несет не только справочную информацию, но и рекламную, а после того, как ее стали печатать на обложке роль аннотации в репрезентации книги резко увеличивается, становясь основной формой пропаганды книги покупателям и читателям.

В XXI в. под аннотацией подразумевается вторичный документ, содержащий краткую обобщенную характеристику первоисточника с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей.

Современную аннотацию чаще рассматривают как жанр рекламы. Как известно, реклама не ставит цель полного информирования покупателя о свойствах товара, целью рекламы является побуждение покупателя к конкретным действиям: приобретение именно этого, а не иного товара. Аннотация должна подталкивать к приобретению конкретной книги или поддерживать привычку покупать книги именно этого автора, издательства.

Реклама не терпит многословия и сложных синтаксических конструкций, так как по своей природе она динамична, и аннотация не является здесь исключением.

В статье «Прагматические особенности аннотации» Е.Д. Бугрова выделяет типы предложений, с помощью которых авторам аннотаций удается усилить изложение, четко сконструировать текст, что важно для его восприятия и понимания:

1) вопросно-ответные конструкции. Автор аннотации задает вопросы, стараясь предугадать мысли читателя, и отвечает на них. Например: «*что сделало Артура Хейли настолько популярным, что заставляет миллионы людей снова и снова возвращаться к его произведениям? Все просто: во всех своих книгах он, точно под микроскопом, изучал самые разные профессиональные сообщества людей*» [6].

2) парцелляция. Автор аннотации делит предложения, и содержание высказывания раскрывается не в одной, а в двух или нескольких фразах, следующих одна за другой после разделительной паузы. Например: «*Ей больно. Очень больно*» [7].

Чтобы привлечь внимание читающей аудитории часто используется повторение одного ключевого слова или группы ключевых слов. Типы повторов могут быть различны. Например, анафора – это повторение отдельных слов или оборотов в начале предложений, из которых состоит аннотация. Это средство помогает подчеркнуть ключевое слово и придать динамику аннотации как рекламному тексту. Составители аннотаций часто используют параллелизм, одинаковое синтаксическое построение предложений. Например: «*...это история одного женского отчаяния, о котором можно поведать только белоснежным листам дневника. Это история о чувствах, сомнениях, ожиданиях и таких страхах, которые чаще всего помогают начать жизнь заново*» [8].

Для создания психологического воздействия в тексте аннотации часто используется обращение к читателю. Например, «*поклонники Э. Сафарли, не пропустите!!!*» [8].

Риторический вопрос часто встречается в аннотации: «*а вдруг ты станешь тем единственным, кому удастся перехитрить силы зла?*» [8].

Прямая речь и разговорные конструкции помогают придать аннотации непринужденность, простоту, часто указывают на легкость прочтения книги. Например, «*перед тем как уйти, я спросила: «Скажи, а ты любишь меня?» Ты долго не отвечал,*

а потом уронил упрямо: «Мне с тобой хорошо. Этого недостаточно?» В тот момент я ещё раз убедилась в том, что способна по-бабски приукрасить абсолютно всё – свою жизнь, чувства любимого мужчины, окружающий мир» [8].

Чтобы заинтриговать читателя, составляются незаконченные высказывания. Такие предложения являются характерными для аннотирования книги детективного жанра. Например, «*вечеринка «золотой молодежи» заканчивается большой бедой ... Титулованный иностранец случайно совершает преступление – и пытается уйти от ответа ... Дочь миллионера, спасенная из рук насильников, влюбляется в своего спасителя... Это – повседневная жизнь гигантского роскошного отеля, где возможно всё...*» [6].

На сегодняшний день у составителей аннотаций существует определенный набор клише, помогающий привлечь внимание читателя.

- 1) эта книга захватывает читателя с первых строк;
- 2) эта книга из числа тех, о которых принято говорить, что их «проглатывают»;
- 3) автор заставляет читателя стать одним из героев;
- 4) автор описывает в мельчайших подробностях, причем просто, понятно и очень увлекательно;
- 5) это честный, смелый и невероятно жизнеутверждающий роман;
- 6) этот роман в полном смысле слова останавливает время, напоминая о том, что нужно ценить главное, наслаждаться приключениями, которые нам дарит каждый день;
- 7) ... можно назвать одним из самых загадочных и увлекательных произведений;
- 8) трогательная и мудрая, прекрасно написанная книга, которая не выходит из головы;
- 9) этот роман вызывает слезы у сотен тысяч читателей;
- 10) это на удивление жизнеутверждающая книга [9].

Часто в качестве аннотации используют цитаты известных людей или отзывы прессы о прочитанной книге. Например, к произведению «Пока я жива» Дженни Даунхэм подобраны яркие высказывания популярных газетных изданий.

«*Трогательный и смелый роман ... напоминающий о том, что нужно ценить главное, ловить момент, быть смелее в желаниях и наслаждаться приключениями – даже если это всего-навсего поход в бассейн, чашка горячего шоколада или поездка по шоссе в дождь*». Guardian

«*Великолепный рассказ о жизни подростков ... наглядно демонстрирующий, что без любви жизнь теряет всякий смысл*». The Bookseller [10, с. 3].

Таким образом, рассмотрев историю развития аннотации, можно отметить, как менялась цель ее использования (от передачи основного содержания текста книги до ее рекламирования); в связи с изменением цели менялись и языковые особенности аннотации (от сложных громоздких предложений, объяснявших кому адресована книга и цель ее издания, до простых понятных и динамичных предложений рекламного характера).

Библиографический список

1. Бугрова Е.Д. *Эволюция жанра аннотаций к переводной массовой литературе*. Available at: <http://elar.ufu.ru/bitstream/10995/20864/1/iurg-2013-114-09.pdf>
2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. *Эстетика словесного творчества*. 1979; М, № 4: 237 – 280.
3. Гроссман В. *За правое дело*. Москва: Воениздат, 1954.
4. Тарковский А.А. *Перед снегом*. Москва: Советский писатель, 1962.
5. Шалимов А. *Тайна гремящей расщелины*. Ленинград: Детгиз, 1962.
6. Хейли А. *Отель*. Available at: <http://m.flip.kz/catalog?prod=405005>
7. Бугрова Е.Д. *Прагматические особенности аннотации*. Available at: <https://sibac.info/conf/innovation/xiii/29546>
8. Сафарли Э. *Если бы ты знал ...*. Available at: <http://m.flip.kz/catalog?prod=260049>
9. Первухина С.В. *Композиционные и прагматические характеристики аннотаций как вторичных текстов*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompozitsionnye-i-pragmaticheskie-harakteristiki-annotatsiy-kak-vtorichnyh-tekstov>
10. Даунхэм Д. *Пока я жива*. Москва: Рипол Классик, 2017.

References

1. Bugrova E.D. *Evoluciya zhanra annotacij k perevodnoj massovoj literature*. Available at: <http://elar.ufu.ru/bitstream/10995/20864/1/iurg-2013-114-09.pdf>
2. Bahtin M.M. Problema rechevyh zhanrov. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. 1979; M, № 4: 237 – 280.
3. Grossman V. *Za pravoe delo*. Moskva: Voenizdat, 1954.
4. Tarkovskij A.A. *Pered snegom*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1962.
5. Shalimov A. *Tajna gremyaschej rasscheleny*. Leningrad: Detgiz, 1962.
6. Hejli A. *Otel'*. Available at: <http://m.flip.kz/catalog?prod=405005>
7. Bugrova E.D. *Pragmaticheskie osobennosti annotacii*. Available at: <https://sibac.info/conf/innovation/xiii/29546>
8. Safarli E. *Esli by ty znal ...*. Available at: <http://m.flip.kz/catalog?prod=260049>
9. Pervuhina S.V. *Kompozicionnye i pragmaticheskie harakteristiki annotacij kak vtorichnyh tekstov*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompozitsionnye-i-pragmaticheskie-harakteristiki-annotatsiy-kak-vtorichnyh-tekstov>
10. Daunh' em D. *Poka ya zhiva*. Moskva: Ripol Klassik, 2017.

Статья поступила в редакцию 18.03.18

УДК 81'44

Mirzazadeh U.M., postgraduate, teacher of Linguoculturology Department, Azerbaijan University of Languages (Baku, Azerbaijan), E-mail: bitkovskayay@inbox.ru

COGNITIVE ANALYSIS OF GENDER METAPHORES IN MULTIPLE LANGUAGES. In language, a metaphor is defined as an indirect comparison between two or more seemingly unrelated subjects. The metaphor is sometimes further analyzed in terms of its ground and tension. The ground consists of the similarities between the tenor and the vehicle. The tension consists of the dissimilarities between the tenor and the vehicle. Social labeling practices offer a window on the construction of gendered identities and social relations. The article considers a system of metaphorical nominations of a human as the way of linguistic marking of interpretation and evaluation of various aspects of human activity. Various cognitive processes manipulate a person's schemata and one of them is gender. Gender is often defined as a social category system that is built around the distinction of male and female; however, it has also been suggested that objects and features of a person's world can be metaphorically associated with the concept.

Key words: language, gender, metaphor, masculinity, feminism, perception, discourse.

У.М. Мирзазаде, соискатель, преп. каф. лингвокультурологии, Азербайджанский университет языков, г. Баку, E-mail: bitkovskayay@inbox.ru

КОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ ГЕНДЕРНЫХ МЕТАФОР В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ

В языке метафора определяется как косвенное сравнение двух или более, казалось бы, несвязанных предметов. Иногда метафора анализируется с точки зрения её основания и напряженности. Основание состоит из сходства между смыслом речи и средством выражения. Напряжение состоит из различий между смыслом речи и средством выражения. Практики социальной маркировки предлагают окно с построением гендерных идентичностей и социальных отношений. В статье рассматривается система метафорических номинаций человека как способ лингвистической окраски интерпретации и оценки различных аспектов человеческой деятельности. Различные когнитивные процессы манипулируют схемой человека – одним из них является гендер. Гендер часто определяется как система социальной категории, которая строится вокруг различия между мужчиной и женщиной; однако также было высказано предположение, что объекты и особенности человеческого мира могут быть метафорически связаны с концептом.

Ключевые слова: язык, пол, метафора, мужественность, феминизм, восприятие, дискурс.

The word 'metaphor' derives from the Greek μεταφέρειν ('to carry across') and it is therefore no surprise to find one of the earliest treatments in Western philosophy in the works of Aristotle [1]. Defining it as 'an application of an alien name by transference' in his *Poetics*, he further elaborates in his *Rhetoric* that a metaphor has to 'correspond to the thing signified'. For Aristotle, then, metaphor was less the interplay between different domains but rather constituted what was later called the source domain, in terms of which something else is defined. Aristotle thus prefigured the modern view of metaphor as ubiquitous, but differed in that he regarded it as a purely linguistic, rather than a cognitive, phenomenon [1]. In modern times, I.A. Richards' *Philosophy of Rhetoric* (1936) is widely cited as an important contribution to metaphor theory [2, p. 13]. Writing in the Romantic tradition, he advanced that imagination and metaphor shape our perception of the world and clearly took a cognitive view of metaphor when saying that 'thought is metaphoric ... and the metaphors of language derive there from'. Richards further distinguished between the tenor (target domain), vehicle (source domain) and ground of a metaphor; in the clichéd gendered metaphor women are flowers, for example, women are the vehicle, i.e. that which is conceptualized in terms of something else, and flowers are the tenor, i.e. the terms in which the vehicle is thought of, while the ground for comparison is semantic features such as fragile or beautiful.

Gender can be defined as being a social category system that is built around the distinction between male and female [3, p. 317]. Bem suggested that this distinction "serves as a basic organizing principle for every human culture" [4, p.354]. Leinback, Hort, & Fagot supported Bem's view proposing that every known human society has their own roles, language, occupations, accoutrements and behaviors that are appropriate for each sex. For the purposes of this study, sex will refer to the dichotomous classification of people being either male or female and gender will refer to the dimensions of masculinity and femininity [5, p. 110].

The publication of Judith Butler's landmark book *Gender Trouble* in 1990 ushered in a new era in language and gender research that signalled a radical break with the approaches outlined above. The deficit, dominance and difference views have in common an essentialist belief in gender as an inherent property that is determined by sex. Simply put, males will be masculine in their behaviour and females feminine, and they will show such behaviour irrespective of context or other identity facets. By contrast, what has come to be known as social constructivist or discourse approach posits that biological sex and gender are not in a cause-effect relationship.

Gender identity is seen as an effect of behaviour, including language behaviour, that is culturally associated with masculinity or femininity. Rather than being stable and context-independent, therefore, gender can be enacted differently across situations and times. Such fluid gender identities are co-constructed in discourse, i.e. negotiated through social interaction, including language use.

Further, gender identities and their enactment are modelled on a hegemonic ideal (Connell 1995, Connell and Messerschmidt 2005) which speakers attempt to approximate or, less often, avoid. In short, while the three earlier approaches all assumed an interpretative stance of 'You are a man (woman) and therefore you talk like this', the contemporary approach interprets language use in terms of 'You talk like this and that makes you come across as masculine (feminine)'.

Gendered discourses, it was suggested, are simultaneously gendering. It should also be noted that text producers not only have the option to draw links between an originally neutral topic and notions of gender, a process which can be uncovered through content analysis. In addition, they can utilize language and conversation features to perform certain gendered styles in order to fulfill or defy expectations. With regard to metaphor, this leaves us with three ways in which it can be related to gender in discourse: Firstly, we can investigate if and how speakers and writers use metaphor in different ways according to their gender, and why they may do so. Secondly, we can look at examples of discourse on gender and see how metaphors are used to talk about men and women. And finally, we can abstract from the gender of speakers and those who they talk about and analyze how metaphor is employed to construct discourses and the social domains in which they originate as culturally feminine or masculine. Lakoff and Johnson's seminal work *Metaphors We Live By* (1980) first spelled out what has since become the standard in linguistic metaphor research, namely the conceptual theory of metaphor. The central idea is that metaphor is the cognitive process of 'understanding and experiencing one kind of thing in terms of another' [6, p. 5].

Of course, there are limits to how flexibly gendered language can be used, and it is indeed often the case that female or male speakers try to project, through their language use, ideals of femininity or masculinity, respectively. Rather than explaining this purely as an effect of their sex and concomitant socialisation, however, the discourse approach to language and gender allows for the possibility that speakers react to perceived expectations of 'ideal' gendered behaviour and that they may at times even do so consciously and strategically. It needs to be remembered that there are strong social pressures in place to patrol 'appropriate' language and other behaviour, ranging from ridicule and challenges to threats and physical violence.

Yet, one corollary of the discourse approach is that masculinity and femininity are linguistic resources that speakers of any sex can, albeit within different limits, use to project gender identities that they deem appropriate in the context, or to capitalize on positive cultural associations of particular genders.

When analyzing metaphorical nominations we rely on the cognitive theory of metaphor in which metaphor is defined as a cognitive process of understanding and interpreting various phenomena of reality through associative comparison of the phenomena of a conceptual field with that of another one.

Lexical metaphors are interpreted as representatives of conceptual metaphors that are cognitive schemes of correlation between source and target domains.

A conceptual metaphor is represented in a set of lexical metaphors created according to a single model that is characterized by a typical interrelation between direct meaning and figurative one.

In the totality of metaphorical nominations we contrast gender metaphors (gender-marked metaphors) with gender unmarked metaphors. Gender metaphors are viewed as nominations of men and women that serve as means of marking "typically feminine" and "typically masculine" qualities based on conformity to the phenomena of various conceptual categories (e.g. klusha (chicken) 'a stupid clumsy woman'; gorilla 'a large, strong, and brutal-looking man').

It may well be that the animal terms used as vocatives are more varied and subject to individual variation than those used as reference terms. The desired woman as a bird metaphor is also very productive in Spanish according to Samper's (1997) research. In the French language, metaphorical terms cross mapping crustaceans and sexuality are common. This characterization of the terms in question gives rise to the same sexual and social behavior being linguistically stigmatized for the female human being and rewarded for the male being. "Self-promotion" (making superiors aware of achievements) is an important "impression management" strategy to ensure career promotion. This process is part of the social capital theory which contends that career benefits result from the accumulation of relationships. Studies have shown it is less acceptable for women than men to promote and take credit for their workplace achievements and women can risk censure from colleagues "for fear they may be perceived as unfeminine, pushy, domineering and aggressive". This theory links promotions to winning a series of progressively more selective competitions. Those who do not win early are eliminated or restricted to consolation rounds. The "Matthew Effect" was proposed by sociologist Merton (1968) to explain the career paths of scientists whereby early success leads to disproportionate advantages in career development and ongoing success, combining to produce steeper "career trajectories". The Matthew Effect seems appropriate to help explain the difference in career trajectories of women and men. "Sticky floor" is a metaphor with two interpretations. It was initially used in 1995 to describe how the careers of women in academic medicine were stalled due to a lack of institutional resources and support. More commonly, sticky floor is related to the theme that women self-sabotage their careers and are responsible for self-imposed barriers in workplaces. This pattern is obvious in a growing number of popular books written by women. Titles of these books make it clear that women have to supposedly make major changes in their career strategies and play the game like men. Some titles are: *Play Like A Man*, *Win Like A Woman: What Men Know About Success That Women Need To Learn*; *Nice Girls Don't Get the Corner Office*; *Unconscious Mistakes Women Make That Sabotage Their Careers*; *It's Not A Glass Ceiling*, *It's A Sticky Floor: Free Yourself From The Hidden Behaviors Sabotaging Your Career Success*. In sum, this paper has identified only three metaphors related to organizations that place responsibility on women for the gender imbalance in leadership: self-promotion, queen bee and bully broads. However, many popular books purporting to help women in their career advancement, espouse a common theme that women have placed self-imposed obstacles in their career pathways and these are often linked to the sticky floor metaphor. In contrast, this section showed that the majority of metaphors used in

the literature on women's career development are used to identify antecedents and consequences of discrimination and prejudice against women in the workforce. The application of the metaphor has been expanded to include not only mothers but all women's work overload and time scarcity. In India, the nation with the world's highest number of working women, women are responsible for most household work and childcare. This second shift has been linked to high levels of depression, obesity and chronic illnesses in Indian women who work outside the home. In Australia, Craig analyzed data collected by the Australian Bureau of Statistics Time Use Survey from 4000 households and found strong evidence for working mothers having greater workloads than men [7, p. 156]. Another frequently used metaphor, the "maternal wall", gives a clear image of how women's careers are negatively affected by the breaks in employment necessary for motherhood. Barnett uses three different images to explain why it is commonly believed that women are suited for the home and not the workplace. [8, p. 20]. Colleagues, both male and female, can view women who accept promotions as being derelict in their maternal responsibilities, encapsulated in the image of a woman being the "ideal homemaker" [9, p. 45]. Conversely, the maternal wall can influence men into neglecting family leave as they might be seen as not fully committed to work and their dual role as breadwinner and "ideal worker" [9, p. 56]. Similarly, another stereotypical image initially appears to place women in a highly favorable light. This has been called the "women are wonderful effect" [8, p. 215]. Women are regarded as superior to men in areas such as friendliness and caring. However, such positive portrayals help reinforce attitudes that women are better than men in childcare and household work, and are thus less suited to leadership [8, p. 200]. There have been numerous studies that have looked at what is considered to be metaphorically masculine and feminine. Their study found that infants were able to relate items to a particular gender, such as fire hats, hammers, and bears being masculine. Research has also been done to show that the gender schema is not only developed in childhood but is present right across the lifespan (Eysenck 2004). Leinback, Hort, and Fagot (1997) hypothesized that as an individual acquires more gender-related information, their gender schema and thus metaphorical gender reservoir will also increase. To test their hypothesis, Leinback, Hort, and Fagot (1997) developed the gender stereotyping test (GST) in which items were rated on a seven-point Leinback scale ranging from one (extremely masculine) to seven (extremely feminine). Their results supported their prediction, showing that as age increased, so did the proportion of gender stereotypic assignments. Results suggested that hammer, fire, square, rough, knife, angular, and blue were considered masculine objects or characteristics, while feminine items included pink, soft smooth, curved, the moon, and round. The authors noted in their discussion, however, that an object's attributes or characteristics may also have metaphorical aspects which could change the results. For example, a toy truck was seen as being more masculine and 'belonging' more to the male sex. However, this 'belongingness' could be altered by associating the object with a second attribute or characteristic, such as if the truck had been pink.

This article has presented a wide range of topics: In terms of theory, it outlined language and gender research, conceptual metaphor theory and discourse analysis, while also covering issues in metaphor identification, including corpus linguistic methods. The guiding idea that links all these is that the function of metaphor in discourse is to construct reality from a particular vantage point, which in turn influences relationships between discourse participants. The particular focus was on how metaphor is linked to gendered realities, i.e. representations of the world in discourse that centre on notions and ideologies of masculinity and femininity. The results show that when referring to gender differences, appearance is of more importance than when describing a human, with no respect to gender. Thirdly, the comparison between gender-marked nominations of men and women reveals the prevalence of common features in the aspects of characteristics and the proportion inside the group alike. There is a large degree of distinctions in the totality of evaluative nominations.

References

1. Aristotle. *Poetics*. (Trans. W.H. Fyfe). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1932.
2. Richards I.A. *The Philosophy of Rhetoric*. London: Oxford University Press, 1936.
3. Leinback M.D., & Fagot B.I. Categorical habituation to male and female faces: gender schematic processing in infancy. *Infant behavior and development*, 16, 1993: 317 – 332.
4. Bem S.L. Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*. 1981; 88: 354 – 364.
5. Leinback M.D., Hort B.E., & Fagot B.I. Bears are for boys: metaphorical associations in young children's gender stereotypes. *Cognitive development*. 1997; 12: 107 – 130.
6. Lakoff G., and Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press. 1980.

7. Carly L.L. and Eagly A.H. Gender, hierarchy, and leadership: an introduction. *Journal of Social Issues*. 2001, Vol. 57: 629 – 636.
8. Crosby F.J., Williams J.C. and Barnett M. The maternal wall. *Journal of Social Issues*. 2004.
9. Barnett R.C., Rivers C. *Same Difference: How Gender Myths Are Hurting Our Relationships, Our Children, and Our Jobs*. Basic Books. New York, 2004.

Статья поступила в редакцию 04.04.18

УДК 82.0

Mazanaev Sh.A., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Professor, Dean of Department, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: dmutalibova@inbox.ru
Mutalibova D.M., MA student, Philology Faculty, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: dmutalibova@inbox.ru

HERO OF THE SERIES OF NOVELS BY BORIS AKUNIN "ADVENTURE OF ERAST FANDORIN" AS A NEW TYPE OF HERO IN RUSSIAN LITERATURE. The article discusses a problem of the appearance of a new type of hero in Russian literature on the example of the cycle of Boris Akunin's novels "The Adventure of Erast Fandorin". The image itself and the reasons that led to its appearance in contemporary Russian literature are analyzed. The materials of the article are modern literature, as well as the interview of Akunin to various sources. The term neo-romantic (modern interpretation of the heroes of the 19 th century novels) is considered. The authors conclude that this type of Russian literature replaced the character of postmodern works that were popular in the early 1990s. The researchers compare Fandorin with the heroes of the English detective novel and the heroes of the Russian psychological novel of the 19th century.

Key words: neoromantic, Boris Akunin, Adventures of Erast Fandorin, modern Russian literature, detective story, novel-adventure, analysis.

Ш.А. Мазанев, д-р филол. наук, проф., декан филологического факультета, Дагестанский государственный университет, E-mail: dmutalibova@inbox.ru

Д.М. Муталибова, студентка 2 курса магистратуры филологического факультета, Дагестанский государственный университет (ДГУ), г. Махачкала, E-mail: dmutalibova@inbox.ru

ГЕРОЙ ЦИКЛА РОМАНОВ БОРИСА АКУНИНА «ПРИКЛЮЧЕНИЕ ЭРАСТА ФАНДОРИНА» КАК НОВЫЙ ТИП ГЕРОЯ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассмотрена проблема появления нового типа героя в русской литературе на примере цикла романов Бориса Акунина «Приключение Эраста Фандорина». Проанализирован сам образ и причины появления в современной русской литературе такого типа героя. Для разбора использованы материалы статьи исследователей современной литература, а также интервью самого Акунина разным источникам. Рассмотрен термин неоромантизм (современная интерпретация героев романов 19 века). Авторы делают выводы, что такой тип в русской литературе появился на смену персонажам постмодернистских произведений, которые пользовались популярностью в начале 90-х годов. Произведены сравнения Фандорина с героями английского детективного романа и героями русского психологического романа 19 века.

Ключевые слова: неоромантизм, Борис Акунин, Приключения Эраста Фандорина, современная русская литература, детектив, роман – авантюра, анализ.

Эраст Фандорин – это персонаж, вокруг которого всегда и везде разворачиваются невероятные и запутанные истории. Человек, жизнь которого калейдоскоп приключений, авантур [1; 2].

Интересно проследить за судьбой героя. Эраст Петрович родился 8 января 1856 года в старинной дворянской семье. Мать героя умерла во время родов, а отец, Петр Исаакович, оплакивая любимую жену Елизавету, назвал новорожденного Эрастом, как героя известной сентиментальной повести Карамзина «Бедная Лиза».

Эраст Фандорин жил в достатке и получил блестящее образование и в совершенстве владел несколькими языками. Отец героя, в отличие от сына, был человеком крайне невезучим и кроме ничего огромных долгов сыну не оставил. Благодаря своему исключительному уму и образованию. Фандорин – младший сумел быстро разбогатеть и добиться положения в обществе.

Но и самый удачливый персонаж не застрахован от насмешек судьбы (или автора). Самым большим и единственным потрясением в жизни Эраста Петровича стала смерть его невесты, сразу после венчания (роман «Азazel»). Это привело к тому, что Фандорин приобретает две характерные черты – седые виски и легкое заикание вследствие контузии, полученной в финале романа во время взрыва на собственной свадьбе, устроенным многочисленными врагами.

С 1877 – 1878 года принимал участие в Русско-турецкой войне, с 1882 – 1891 года служил чиновником особых поручений при московском генерал-губернаторе. С 1891 по 1904 был в изгнании и проживал в Бристоли.

В 1905 году вернулся в Россию из-за Русско-японской войны уверенный, что Родине необходимы специалисты по Японии, а личные обиды при таких обстоятельствах лишние.

В 1914 году ведет охоту за опасным террористом-революционером по кличке Одиссей. В период Революции и Гражданской войны Фандорин успеет эвакуировать жену, беременную их единственным ребенком (он окажется мальчиком и получит имя Александр) из охваченной пожаром братоубийственной войны России, сам же уедет из России, и дальнейшая его судьба останется для супруги неизвестной.

Эти факты биографии позволяют лучше понять и раскрыть черты нового типа героя в русской литературе [3].

Образ Фандорина принят много русскими исследователями как новый тип героя в русской литературе. После волны постмодернистских героев создал тип героя, черты которого схожи с романтическим героем и героем приключенческого романа. И это нам представляется новаторским изображением постмодернистского героя.

Георгий Циплаков в своей статье «Зло возникающие в дороге и Дао Эраста Фандорина» считает, что Акунин вернулся таким образом к истокам [4.] События разворачиваются в 19 веке, да и сам герой имеет колоссальное отличие от героев современной литературы постмодернизма. Циплаков причисляет Акунина к так называемым неоромантикам, которые в отличие от романтиков смелее в изображении чувств не только своих положительных, но и отрицательных героев. Хотя Фандорина как романтического героя, полагает исследователь, можно рассмотреть в первой части цикла – «Азazel».

Создавая своего Эраста Фандорина, автор следовал принципам романтизма в описании внешности героя, мировоззрения, поступков и даже имени (отсылка к герою первого русского сентиментального романа «Бедная Лиза»).

Фандорин – крайне привлекательный внешне молодой человек: высокий рост, темные волосы, высокий лоб, блед-

ная кожа и знаменитая седина на висках с 21 года. Его любят женщины, но сам он равнодушен к чувству любви или, как говорит сам Акунин: Фандорин – эмоциональный инвалид. Любовь для него – ахиллесова пята, главная слабость, которой он отчаянно пытается не поддаваться. Когда герою трудно сопротивляться, автор берет на себя роль вершителя его судьбы. «Но даже если решает поддаться, то тут вмешиваюсь я и не позволяю своему Фандорину влюбиться», – говорит Борис Акунин.

Его прошлое, как это принято у романтиков, дается в цикле туманно, не всем «новым» персонажам известна история жизни Фандорина, не известно о его чувствах. Сам читатель тоже узнает о жизни главного героя отдельными фразами в тексте. Акунин оставил право выбора рассказывать или нет о своей биографии за самим Фандориным.

Так же как романтический герой, Фандорин исключителен (в своем везении, в своей догадливости, в пытливости ума) и тяготеет к экзотизму. Акунин называет Эраста Петровича благородным мужем за его конфуцианский образ мышления.

Весь цикл романов «Приключение Эраста Фандорина» традиционно называют детективным, хотя главному персонажу этого цикла присущи черты скорее авантюрного романа, нежели детективного. К примеру, везение, неуязвимость – черта главных героев приключенческого романа. Сам Акунин называет своего героя сыщиком – джентльменом. По убеждениям автора это современный герой, в котором присутствуют черты Шерлока Холмса.

Как правило, герой авантюрного романа счастлив тем, что получает богатство, чины и завоевывает любовь прекраснейшей дамы на свете. Фандорин богат, но это для него не важно, он добился высоких чинов, но этому не рад, в него влюблены красавицы, но он к ним равнодушен.

Словом, если «Приключения Эраста Фандорина» – детектив, то разыскивается в них не преступник, а исторические анахронизмы и чужие тексты.

На вопрос «другой ли Эраст Фандорин?» попытался ответить директор российских исследований Института Американского Предпринимательства Леон Арон в статье «Чеховский экзистенциалист, или От интеллигенции к среднему классу» журнала «Континент» [5].

«Фандорин – человек с интеллектом. Как и Чехов, у которого отец был мелким лавочником, он сам себя образовал, потому что отец Эраста Петровича обанкротился и покончил с собой. Фандорин был вынужден покинуть гимназию и всего достиг самообразованием. Он говорит камергеру в романе «Коронация» примерно следующее: «Понимаете, в чем Ваша ошибка – Вы хотите жить по общим правилам. Но таких правил нет. Каждый должен изобрести свои собственные правила». Это настоящий экзистенциальный прорыв! Потому что в этой формуле нет воз-

гласов: кто же будет заботиться о народе?!, где добро?!, где справедливость?!»

Арон полагает, что Фандорин не хочет улучшать Россию, но своими действиями делает это каждый день.

«Фандорин работает в полиции, жертвует жизнью, куска не доедает, но говорит, что работает не на губернатора. Он работает, потому что это ему нравится, и он работает на Россию. А все начальство, включая царя, ему не авторитет, потому что он сам по себе. Когда ему не понравился новый московский градоначальник – он просто ушел в отставку и уехал за границу», завершает мысль исследователь.

Акунин не раз говорил во время своих многочисленных интервью, что Фандорин отделился от автора много циклов назад и живет «собственной» жизнью, так же, как и Татьяна Ларина в свое время стала неконтролируемой Александром Пушкиным. «Какую штуку проделала со мной моя Татьяна!», – писал великий поэт в своем письме к другу, восхищаясь самостоятельностью своей любимицы. Акунин, как и Пушкин не в силах остановить Фандорина, но единственное, что в силах автора – не позволить своему герою влюбиться.

Вот что сам Акунин говорит об Эрасте Петровиче в интервью на канале НТВ: «Фандорин конфуцианец – благородный муж. Вместе с тем он эмоциональный инвалид. Бесчувственный человек, которого жалеют женщины и хотят приглубить. Я уже не могу ничего сделать, он так сформировался. Слабостей у него полно, самый главный его страх – эмоциональная заторможенность. Фандорин всегда прислушивается к своему внутреннему камертону и это очень утомительно. Эраст Фандорин будет и дальше меняться, как я, как любой человек с возрастом».

Современные исследователи, в частности Георгий Циплаков, склоны называть Фандорина неоромантиком. Эксперты объясняют неоромантизм тем, что Фандорин – продукт нынешней современности, он близок людям этого времени больше чем Онегин, Печорин, Базаров, потому что популярен.

Новая интерпретация классических героев эпохи романтизма – вот кто Эраст Петрович. Сочетание авантюры и детектива, комедии и трагедии, рационализм, все это стало свежим глотком воздуха для читателя, которому уже поднадоел сюжет постмодернистских произведений [6].

Конечно же, история Фандорина должна была, когда-нибудь закончиться, в октябре 2017 года Борис Акунин заявил о завершении проекта длиною в жизнь – «Приключение Эраста Фандорина». Финальная книга стала восемнадцатой в списке романов, повестей и рассказов об Эрасте Фандорине. Как признался автор, Эраст Петрович и Борис Акунин надоели друг другу и решили попрощаться.

Но фандоринский тип героев продолжает жизнь в многочисленных героях нового типа, введенные в других произведениях Бориса Акунина.

Библиографический список

1. Акунин Б. «Так ведь, все там. Разве не интересно?» (Интервью с писателем Борисом Акуниным). «Кладбищенские истории. Известия». 2004; 20 окт.: стр. 1, 11.
2. Акунин Б. В прошлом святой мог быть злодеем: [Беседа с писателем Б. Акуниным (Г.Ш. Чхартшвили)]. Записала Елена Афанасьева. *Новая газета*. 2002; 1 – 7 апр: 18 – 19.
3. Гриценко А. Отсутствие правил тоже правило: Борис Акунин – японист, литературовед, переводчик, детективщик Чхартшвили. *Литературная Россия*. 2005; 41: с. 13.
4. Циплаков Г. Зло, возникающее в дороге, и дао Эраста Фандорина: (О цикле романов Б. Акунина). *Новый мир*. 2001; 11: 159 – 181.
5. Леон Арон – Чеховский экзистенциалист, или От интеллигенции к среднему классу. *Журнальный зал: Континент*. 2004; 119.
6. Суранова М. Борис Акунин: *Фандорин – интеллигент, самурай и джентльмен*: [интервью с писателем, персона Григория Шалвовича Чхартшвили]. *Собеседник*. 2006; 46: 16 – 17.

References

1. Akunin B. «Tak ved', vse tam. Razve ne interesno?» (Interv'y u pisatelem Borisom Akuninym). «Kladbishchenskie istorii. Izvestiya». 2004; 20 okt.: str. 1, 11.
2. Akunin B. V proshlom svyatoj mog byt' zlodeem: [Beseda s pisatelem B. Akuninym (G.Sh. Chhartishvili)]. Zapisala Elena Afanas'eva. *Novaya gazeta*. 2002; 1 – 7 apr: 18 – 19.
3. Gricenko A. Otsutstvie pravil tozhe pravilo: Boris Akunin – yaponist, literaturoved, perevodchik, detektivschik Chhartishvili. *Literaturnaya Rossiya*. 2005; 41: s. 13.
4. Ciplakov G. Zlo, vznikayushee v doroge, i dao `Erasta Fandorina: (O cikle romanov B. Akunina). *Novyy mir*. 2001; 11: 159 – 181.
5. Leon Aron – Chehovskij `ekzistencialist, ili Ot intelligencii k srednemu klassu. *Zhurnal'nyj zal: Kontinent*. 2004; 119.
6. Suranova M. Boris Akunin: *Fandorin – intelligent, samuraj i dzhentl'men*: [Interv'y u pisatelem, persona Grigoriya Shalvovicha Chhartishvili]. *Sobesednik*. 2006; 46: 16 – 17.

Статья поступила в редакцию 21.03.18

УДК 811.161.1'243

Nimatulaeva M.D., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia),
E-mail: nimatulaeva.87@mail.ru

Sopunova S.G., teaching assistant, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia),
E-mail: sopunova31@yandex.ru

LEXICO-SEMANTIC GROUPS OF VERBS AS A WAY OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE AMONG FOREIGN STUDENTS. The article considers actual problems of teaching Russian as a foreign language. Its theoretical and practical aspects are studied. The basics of the concept of "lexico-semantic groups" is revealed. The main problems and difficulties encountered by foreign students in the process of studying Russian verbs are described. The practical necessity of vocabulary work as a primary task in studying the Russian language by foreigners is substantiated. The experience of organizing effective work with foreign students during the study of lexico-semantic groups of verbs is presented. The algorithm of effective work on teaching Russian verbs is offered.

Key words: systemic approach, paradigmatic relations, lexico-semantic groups of words, semantic groups of verbs, semantic opposition, semi composition.

М.Д. Ниматулаева, канд. филол. наук, ст. преп., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: nimatulaeva.87@mail.ru

С.Г. Сопунова, ассистент, Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: sopunova31@yandex.ru

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ГЛАГОЛОВ КАК СПОСОБ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

В статье рассматриваются актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного. Исследуются его теоретические и практические аспекты. Раскрывается сущность понятия «лексико-семантические группы». Описываются основные проблемы и трудности, возникающие у иностранных студентов при изучении русских глаголов. Обосновывается практическая необходимость проведения словарной работы в качестве первоочередной задачи при освоении русского языка иностранцами. Представлен опыт организации эффективной работы с иностранными студентами в рамках изучения лексико-семантических групп глаголов. Предлагается алгоритм эффективной работы по обучению русским глаголам.

Ключевые слова: системный подход, парадигматические отношения, лексико-семантические группы слов, семантические группы глаголов, семантическая оппозиция, семный состав.

В рамках системного подхода, применяемого на современном этапе развития и изучения языка, активно разрабатываются аспекты, представляющие интерес для разных разделов языковедческой науки, как теоретических, так и прикладных. Следует отметить, что методика преподавания языка, будучи достаточно актуальной отраслью современного прикладного языкознания, связана непосредственно с рассмотрением теоретических языковых вопросов. Эффективности практического преподавания, на наш взгляд, можно добиться при помощи последовательного использования в методическом русле теоретических достижений. Как справедливо отмечает О.М. Барсукова-Сергеева, «современный этап преподавания русского языка как иностранного характеризуется стремлением рассматривать лексику как аспект, обладающий свойством системности» [1, с. 105].

Изучение теоретических основ языка приобретает особую значимость именно в сфере преподавания русского языка как иностранного. Система родного языка усваивается в детском возрасте бессознательно: даже не прикладывая много усилий, человек, находясь в языковой среде, осваивает необходимый набор речевых навыков. При обучении неродному языку перед преподавателем стоит довольно сложная задача – помочь иностранным студентам овладеть теоретическими основами языка как знаковой системы, а также научить правильно использовать изученные языковые средства в рамках определенных речевых ситуаций.

Р.В. Миксюк отметил следующую особенность при изучении неродного языка: одним из самых значимых этапов является лексическая работа, которая необходима «для продуктивной речевой деятельности» [2, с. 159]. Словарная работа большинством исследователей признана первоочередной задачей при освоении русского языка иностранцами. Следует обратить внимание на природу лексем, которые являются узловыми единицами языка, способными вступать в определенные отношения. На данном этапе обучающиеся должны усвоить не только определенный набор слов, но и характер системных связей между единицами.

Однако данный вид работы в методике преподавания русского языка как иностранного наряду с необходимым считается самым сложным. Ибо владение родным языком у каждого его носителя состоит именно в таком его «знании», хотя в большинстве случаев и неосознаваемом, а в процессе изучения неродного языка элемент бессознательного отсутствует.

Лексемы способны вступать в различные отношения. Наиболее показательными являются парадигматические связи слов на уровне их основных значений. Близкие семантические компоненты, которые идентифицируются в лексических значениях слов, являются основой парадигматических отношений. Лексемы с такими элементами могут быть объединены в группы. Такие группы представляют собой семантические парадигмы, отличающиеся по объему. Лексемы могут иметь как общие семы, так и дифференциальные. Таким образом, усвоение парадигматических отношений, в которые вступают лексемы, невозможно без глубокого осмысления семного состава значений слов, без умения выделить в них указанные компоненты общего и дифференциального характера.

В данной работе мы остановимся на одном из проявлений семантической парадигматики – лексико-семантических группах русских глаголов, при этом выделив важные для практики преподавания русского как иностранного аспекты их изучения.

Словарь лингвистических терминов дает следующую дефиницию лексико-семантическим группам: «Обширная организация слов, объединенная базовым семантическим компонентом, который обозначает класс предметов, процессов, отношений» [3, с. 127].

Внутренняя структура лексико-семантических групп неоднородна, так, в каждой из таких групп действует принцип иерархии, при котором выявляется доминантная лексема. В семантических глагольных группах тоже имеется доминанта, так называемый базовый глагол, значение которого является относительно общим для остальных в данной группе.

Если рассматривать отдельные семантические глагольные группы, при этом определив базовый глагол, то можно отметить следующую тенденцию: в зависимости от семантики доминантной лексемы дана номинация всей глагольной группе. Например, глаголы движения – двигаться, глаголы мышления – думать, глаголы речи – говорить, глаголы поведения – вести себя. Следует обратить внимание, что часто название бывает условным. Также не все глагольные группы подвергаются такой закономерности.

Общая категориальная семантика обычно выражена именно в доминантной лексеме. Так и в случае с глагольной группой базовый глагол в своем значении опирается на искомую семантику. Необходимо обратить внимание, что именно по этой причине доминантная глагольная лексема всегда будет выступать в роли идентификатора для значений других глаголов группы.

Способность к идентификации других слов у базового глагола отражена в словарных статьях: базовый глагол вступает в оппозиционные отношения с остальными глаголами своей группы, при этом явлению «маркированности» в данном случае подвержены все остальные глагольные лексемы.

Сравните: *перемещаться* – *идти*, *перемещаться* – *лететь*, *перемещаться* – *вести*, *перемещаться* – *ползти* – примеры таких оппозиций из группы глаголов перемещения; *говорить* – *кричать*, *говорить* – *петь*, *говорить* – *рассказывать* – примеры из группы глаголов речи. Значение маркированного глагола включает в себя значение доминантного глагола, однако при этом не теряет своих дифференциальных сем, которые непосредственно участвуют с созданием маркированности.

Значение глаголов, составляющих семантический ряд, уточняется посредством других лексем, с более насыщенным содержательным аспектом. С лексемами-уточнителями парадигматических отношений данные глаголы вступают в привативную оппозицию. Сравните: *брать* – *доставать*, *доставать* – *вынимать*, *вынимать* – *выхватывать*; *говорить* – *сообщать*, *сообщать* – *рассказывать*, *рассказывать* – *повествовать*.

Так называемые привативные оппозиции, или отношения «старого включения» построены на основе родовидовых отношений. Такие оппозиции влияют на общую структурную схему семантических групп, в частности на ее иерархичность.

Соответственно любой глагол, входящий в состав семантической группы, может быть рассмотрен относительно двух других глаголов в плане уточнения (с лексемами, имеющими обширные значения) и в плане сопоставления (с лексемами конкретного характера), ср. *идти* в отношении к *перемещаться* и в отношении к *бежать*.

Данный аспект рассмотрения значения глагола в сопоставлении с другими глаголами семантической группы необходимо учитывать в процессе освоения лексического состава русского языка. Нам представляется целесообразным предложить следующую последовательность изучения иностранными студентами семантических групп глаголов: на первом этапе обучающиеся должны уяснить значение базовых глаголов, далее, обращаясь к искомому значению доминанты, «нализывать» уточняющие пласты, содержащиеся в значениях остальных глаголов группы. При этом, если при овладении базовыми глаголами допустима опора на родной язык или на язык-посредник, то все остальные глаголы надо подавать, опираясь на базовый глагол, эксплицируя их семный состав с помощью этого глагола.

Другой не менее важной особенностью организации глагольных лексико-семантических групп является наличие дифференциальных семантических глагольных признаков, ограниченных в рамках объема и иерархично упорядоченных. Определенный набор дифференциальных сем может быть присущ только отдельным семантическим группам, распространяя конкретный аспект значения. Так, в группе глаголов движения/перемещения можно выявить следующие аспекты уточнения: направление (*входить*, *выходить*), среда перемещения (*плыть*, *лететь*), скорость (*бежать*, *плестись*), способ перемещения (*идти*, *ехать*) и т. д. Повторяемость данных признаков в рамках одной семантической группы создает базу для эквивалентных семантических оппозиций. Это еще один тип словесных оппозиций, существующих в пределах группы, участвующий в формировании ее внутренней структуры. Примером эквивалентной семантической оппозиции может быть пара глаголов *лететь* – *плыть*, в которой представлены глаголы, имеющие в своем содержании как общие семы («перемещение»), так и различительные, специфические для каждого из них («по воздуху», «с помощью крыльев» – в глаголе *лететь*, «по воде», «с помощью рук и ног» – в глаголе *плыть*).

Все семантические оппозиции слов следует рассматривать не разрозненно, а в качестве минимальных проявлений межсловных парадигматических отношений, существующих в рамках лексико-семантических групп. Сами лексико-семантические группы – это максимальные семантические парадигмы, существующие в рамках лексической системы. Внутри таких групп слова закономерно упорядочены именно через разнообразные оппозиции, основывающиеся на сходстве и различии отдельных семантических компонентов (сем), которые имеются в их значениях. Свое место в структуре группы занимают и такие частные проявления эквивалентных оппозиций, как антонимия, синонимия стилистического характера.

Семантические оппозиции их вопросы их осмысления предполагают уточнение сем глагольного значения. Данный процесс

можно признать достаточно сложным даже для обучающихся, имеющих хорошие базовые лингвистические умения и навыки.

Семы значения не всегда материально выражены в структуре лексем. При этом необходимо брать в расчет такой признак лексических, как их диффузность, известную «семантическую неопределенность» или «языковую неоднозначность» [4], которая порождает возможность неоднозначного осмысления слов разными людьми, в особенности слов, данных без контекста.

Для преодоления трудностей, возникающих вследствие этого, необходимо развивать у студентов – иностранцев умения и навыки работы с толковыми словарями русского языка. В этих словарях уже проведено разложение значений слов на составляющие «семантические множители», представленные в элементах развернутых словарных определений. Сходство этих элементов является объективным показателем семантического сходства толкуемых слов. Так, наличие в толкованиях глаголов одинаковых идентификаторов свидетельствует о принадлежности этих глаголов к одной лексико-семантической группе, ср. общий идентификатор в ряде глаголов приобщения объекта: *достать* – *взять откуда-либо*; *захватить* – *взять силой*; *купить* – *взять за деньги*; *украсть* – *взять чужое*.

Для системного изучения русской глагольной лексики важным является учет того, что семантические связи глаголов одной группы могут сопровождаться их формальным сходством. Под формальным сходством в данном случае понимается наличие в основах глаголов общих, одинаковых морфем, корневых или аффиксальных. В связи с этим оппозиции глаголов могут иметь как чисто семантический характер, так и формально-семантический, например, *купить* – *накупить*, *накупить* – *набрать*, *отнять* – *отобрать*, *шить* – *связать*.

Глаголы, связанные формально-семантическими оппозициями (в особенности при сходстве корневой морфемы), в большинстве случаев относятся к одной и той же семантической группе. Но следует иметь в виду также и то, что формально сходные глаголы могут быть и не связаны семантически. Примером могут служить глагольные омонимы или семантически не соотносимые однокоренные глаголы (*поднять* – *понять*, *прибыть* – *забыть*, *забавлять* – *прибавлять*). Такие глаголы относятся к разным семантическим группам. Преподаватели русского языка как иностранного должны предусмотреть возможность их неверного осмысления по формальной аналогии и по возможности заранее нейтрализовать действие таких аналогий.

Учет всех семантических и формально-семантических связей глагольных слов, рассматриваемых вне контекста, является чрезвычайно важным в изучении русской глагольной лексики. Но нужно осознать и другой, не менее важный момент. А именно – внутренняя структура семантических групп не исчерпывается теми отношениями, которыми связаны между собой слова на уровне их основных значений. До сих пор мы имели в виду слова-ономатемы как лексемы, содержащие базовые номинативные значения, которые можно охарактеризовать как абстрактные относительно функциональной роли в синтаксических конструкциях.

Между тем слова реально функционируют только в составе конкретных высказываний, где они выступают в статусе актуализированных слов-синтагм. Значение слов-синтагм не сводится только к основным (ономатемным) значениям, они во многом определяются контекстом, под воздействием которого формируются различные лексико-семантические варианты одного и того же слова, обладающие вторичными системными значениями.

Парадигматические связи слов с учетом всего комплекса их значений (лексико-семантических вариантов) не исчерпываются оппозиционными отношениями, они гораздо более сложны, однако и в них можно проследить определённые закономерности. Одной из таких закономерностей, действующих в рамках семантических групп, является регулярная многозначность и связанная с ней функциональная эквивалентность, которые проявляются в том, что у слов одной группы, различных по основным значениям, развиваются однотипные вторичные значения, в результате чего такие слова оказываются функционально эквивалентными, взаимозаменяемыми в рамках одних и тех же фраз. Возникает явление вторичной синонимии, которое необходимо учитывать преподавателю при решении задачи развития у иностранных студентов навыков активного владения русской речью. Активное владение речью предполагает не только знание основных значений слов и осмысление тех связей, которые существуют между словами-ономатемами, но и значение всех вторичных значений и осмысление тех взаимоотношений, которыми связаны слова на уровне вторичных значений.

В глагольных лексико-семантических группах очень широко представлена функциональная эквивалентность глаголов, различных по своим основным значениям, но взаимозаменяемых в одних и тех же фразах, где они выполняют одну и ту же функцию, являются функционально эквивалентными. Так, глагол *брать*, *взять*, базовый для группы глаголов приобщения объекта, связан отношениями функциональной эквивалентности с тридцатью восьмью другими глаголами этой группы.

Глагол *получить*, второй по употребительности глагол той же группы, связан подобными отношениями с десятью глаголами.

Глагол *схватить* способен быть функциональным эквивалентом восьми других глаголов той же группы.

Чем определяется способность к развитию отношений функциональной эквивалентности у глаголов одной группы? Прежде всего, их парадигматической соотнесенностью на уровне основных номинативных значений на базе общности семантических компонентов. Наличие семантических оппозиций, в которых проявляется указанная соотнесенность, предполагает возможность нейтрализации этих оппозиций в определенных синтагматических (контекстных) условиях. Особенно склонны к нейтрализации привативные оппозиции, и наибольшей способностью к развитию отношений функциональной эквивалентности обладают достаточно общие по значению глаголы, выступающие в качестве немаркированных элементов таких оппозиций.

Привативные оппозиции глаголов могут нейтрализоваться при условии, если в контексте глагола встречаются слова с теми же дифференциальными признаками, которые отличают маркированный член оппозиции от немаркированного, более общего.

Явление нейтрализации семантических оппозиций между глаголами и возникновения отношений функциональной эквивалентности у глаголов, различных в своих основных значениях, — естественное и нормальное для любого языка. Люди широко пользуются возможностями выбора любого функционального эквивалента при построении конкретных фраз на родном языке, не задумываясь над этим. При обучении неродному языку это умение надо развивать, а для этого нужно раскрывать перед студентами-иностранцами потенциальные способности слов, сходных по основным значениям, в определенных контекстах становиться адекватными по функциям, т. е. функционально эквивалентными.

При этом следует учитывать, что механизм нейтрализации семантических оппозиций, в результате которой создается указанная функциональная эквивалентность слов, может быть различным. В одних случаях нейтрализация различий может происходить только в определенном контексте, и слова-эквиваленты, совпадающие по значимости, сохраняют при этом свои основные значения, а следовательно, остаются неодинаковыми по своему собственному содержанию. Так, глагол *взять* может стать в определенных контекстных условиях функциональным эквивалентом глаголов *поднять*, *снять*, *вынуть*, которые отличаются от него семой «местонахождения объекта».

В более частых случаях нейтрализация происходит путем исчезновения из содержания глаголов некоторых дифференци-

альных сем в процессе развития их многозначности в ходе формирования их вторичных значений. Например, глагол *поймать* (*ловить*) отличается от глагола *схватить* (*хватать*) на уровне основных значений семой движущегося объекта (ср. *ловить* — стараться *схватить* то, что летит, брошено). В контекстах, не поддерживающих этот признак, он может «затухнуть», и в глаголе *ловить* появляется новое значение, синонимичное основному значению глагола *схватить* (*хватать*).

Очевидно, знакомство с рассмотренными видами функциональной идентичности лексем в рамках одной семантической группы и на уровне основных значений содержательно различающихся, потребует от иностранных студентов и от преподавателя особого внимания к таким явлениям, как типы значений слов, соотношения отдельных значений многозначного слова между собой, связь синонимии и полисемии [5, с. 15].

В семантических группах глаголов имеет место также языковое явление, заключающееся в наличии глаголов, совпадающих по своим основным значениям. В науке данное явление номинируется как абсолютная синонимия. Глаголы с абсолютной синонимией вступают в отношения тождества на ономатемном уровне, сравните: *извлечь* — *вынуть*, *красть* — *воровать*, *обменять* — *выменять*, *отнять* — *отобрать*. Данные глаголы можно отнести к идентичным языковым единицам в функциональном аспекте: глагольные лексемы воплощают эти значения в синтаксических структурах, при этом совпадают не только по семантике, но и по значимости. Однако следует отметить основные отличия. К ним можно отнести стилистические характеристик. Например, глаголы *вынуть* и *извлечь*, являющиеся синонимичными, различны по сфере употребления. Следует уточнить, что *извлечь* — глагол старославянского происхождения, использующийся в основном в текстах делового и научного стиля, а *вынуть*, напротив, является общеупотребительным.

Глаголы *поднять* — *подобрать* одинаковы по своим основным значениям, но различаются в своей конкретной употребительности. Глагол *поднять* чаще употребляется при обозначении конкретного действия. Глагол *подобрать*, напротив, чаще употребляется во фразах с более обобщенным значением. Только *поднять* употребляется во фразах, где в действии акцентируется факт его направленности снизу вверх.

Особого внимания и особой методики требует изучение таких слов, вступающих в парадигматические отношения в пределах одной семантической группы, в частности синонимов, которые имеют разную стилистическую маркированность.

Рассмотренные выше явления, характеризующие парадигматический аспект семантических групп русских глаголов, на наш взгляд, достаточно убедительно свидетельствуют о том, как важен учет этих явлений в процессе обучения глагольной лексике русского языка иностранных студентов. При изучении семантических групп глаголов целесообразным будет применение следующего алгоритма: усвоение базовых глаголов, далее — остальных, уточняющих доминирующие лексемы. Также следует обращать внимание не только на лингвистическую природу глаголов, но и уделять особое внимание его контекстуальному окружению.

Библиографический список

1. Барсукова-Сергеева О.М. Глаголы в практике преподавания русского языка как иностранного. *Мир русского слова*. 2016; 4: 105 — 112.
2. Миксюк Р.В. Лексический аспект при изучении русского языка как иностранного. *Труды БГТУ*. 2014; 5: 159 — 161.
3. *Словарь лингвистических терминов*: Изд. 5-е, испр-е и дополн. Назрань: Пилигрим, 2010.
4. Власова Л.В. Семантическая диффузия, семантическая неопределенность: определение понятий. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина*. 2014; 2: 128 — 133.
5. Пазова Л. М., Щербашина И. В. Понятие и взаимосвязь синонимии и полисемии. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2011; 3: 15 — 19.

References

1. Barsukova-Sergeeva O.M. Glagoly v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Mir russkogo slova*. 2016; 4: 105 — 112.
2. Miksyuk R.V. Leksicheskij aspekt pri izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo. *Trudy BGTU*. 2014; 5: 159 — 161.
3. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*: Izd. 5-e, ispr-e i dopoln. Nazran': Piligrim, 2010.
4. Vlasova L.V. Semanticheskaya diffuziya, semanticheskaya neopredelennost': opredelenie ponyatij. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina*. 2014; 2: 128 — 133.
5. Pazova L. M., Scherbashina I. V. Ponyatie i vzaimosvyaz' sinonimii i polisemii. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2011; 3: 15 — 19.

Статья поступила в редакцию 16.03.18

УДК 821.351.12

Nimatulaeva M.D., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: nimatulaeva.87@mail.ru

Shabanova P.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: shabanova.patimat@mail.ru

Dzhamalutdinova H.G., Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: hadizhatdzhamaludinova@mail.ru

ON THE QUESTION OF HISTORY OF CREATION MAGOMED HURSHILOV'S NOVEL "SULAK WITNESS". The article is dedicated to a complex of research of all editions of the novel "Sulak Witness" by M. Hurshilov, whose name is in the beginning of the development of Avar and Russian prose in Dagestan literature. Since the novel has been repeatedly revised and republished, its versions differ significantly from one another. In the edition of 1943, the events appear in a romantic halo. There are many descriptions of covert violence and elite over the poor. In the descriptions of the aul life, the author admits exaggeration. The second and third editions of the novel "Sulak Witness" are published as a result of new understanding of the historical fate of the peoples of Dagestan, truthfully shows the rise of national identity of the Koreans in the era of the first Russian revolution. Another edition of the novel is published in 1953. The analysis of the novel published in 1955 shows that the work of M. Hurshilov has all the necessary criteria for the novel. This is an epic work in which the history of reality and the imagination of the author organically merge. In this edition of the novel, the author reliably shows how the protest against powerlessness and arbitrariness originates among the people.

Key words: novel, edition, history of creation, revolution, the main character.

М.Д. Ниматулаева, канд. филол. наук, ст. преп., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: nimatulaeva.87@mail.ru

П.А. Шабанова, канд. филол. наук, доц. Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: shabanova.patimat@mail.ru

Х.Г. Джамалудинова, канд. филол. наук, ассистент, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: hadizhatdzhamaludinova@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ СОЗДАНИЯ РОМАНА МАГОМЕДА ХУРШИЛОВА «СУЛАК-СВИДЕТЕЛЬ»

Данная статья посвящена комплексному исследованию всех изданий романа М. Хуршилова «Сулак-свидетель», с именем которого связано зарождение аварской прозы и развитие русскоязычной прозы в дагестанской литературе. Поскольку роман М. Хуршилова неоднократно перерабатывался и переиздавался, варианты его редакций существенно отличаются друг от друга. В издании 1943 года события предстают в романтическом ореоле. В нём немало описаний тайных насилий аульской верхушки над бедняками. В описаниях аульского быта автор допускает преувеличения, сгущение красок, натуралистичность. Это лишило некоторых персонажей произведения М. Хуршилова жизненной достоверности. Вторая и третья редакции романа «Сулак-свидетель» вышли в свет как результат нового осмысления исторической судьбы народов Дагестана, правдиво показывает подъём национального самосознания горцев в эпоху первой русской революции. Следующее издание романа «Сулак-свидетель» выходит в 1953 году. Анализ романа 1955 года издания показывает, что произведение М. Хуршилова «Сулак-свидетель» обладает всеми необходимыми для романа критериями. Это эпическое произведение, в котором органично сливаются история, действительность и воображение автора. В этом издании романа автор достоверно показал, как в народе зарождается протест против бесправия и произвола.

Ключевые слова: роман, издания, история создания, революция, главный герой.

Главным и наиболее значимым произведением аварского писателя Магомеда Хуршилова является роман «Сулак-свидетель», написанный на русском языке. Над этим романом М. Хуршилов работал с 1934 года. Вначале он написал повесть «Сулак-свидетель». «В основу её легли наблюдения за крупными изыскательскими работами в селении Чиркей по строительству мощной гидроэлектростанции. Как многие местные крестьяне становились рабочими» [1, с. 5]. Позже автор признаётся, что его интересовало, как формируется рабочий нового типа, как изменяется его психология под влиянием русского рабочего класса. Но эту повесть читатель не увидел, так как рукопись была утеряна. Но писателя это не остановило, он задумал создать монументальное полотно.

Роман был задуман как тетралогия. На одной из встреч с читателями М. Хуршилов признаётся, что в его планах написать четыре книги. В первой и во второй предполагалось описать сложную и трагическую жизнь жителей одного аула перед революцией и в годы гражданской войны в Дагестане. Третья книга должна была рассказать, как строились колхозы. А в четвертой писатель хотел воссоздать строительство крупной электростанции, рубильник которой включил бы уже постаревший Омар. Но он успел написать только первую книгу романа, которая неоднократно перерабатывалась и переиздавалась. Варианты его редакций существенно отличаются друг от друга, различны и их оценки литературоведами. По мнению одних критиков, первый вариант романа (1943 г.) является успехом для дагестанской прозы, а другие считают его неудачным произведением.

Х. Авшалумов, которому довелось одним из первых читать роман «Сулак-свидетель», признавал: «Дагестанская литература в ту пору была совсем молодой, а что касается прозы, она

только начинала прокладывать себе дорогу. А тут человек написал роман, к тому же очень неплохой» [2, с. 11].

Первую оценку, после выхода книги в свет, дал С. Абрамов в газете «Дагестанская правда». «Не будет преувеличением, – писал он, – если сказать, что в Дагестане не выходило ещё ни одного произведения местных авторов, о котором говорили бы так много, как о романе М. Хуршилова «Сулак-свидетель» [3, с. 9].

Были и другие отзывы о романе. В книге К. Султанова «Достоинство слова» приводится мнение литературоведа А. Пузикова, который говорил «о прозе жизни, верно переданной в романе, о точности бытовых подробностей, но всё это оставалось на уровне фактографии» [4, с. 94].

Главные события этого издания романа разворачиваются вокруг матери Омара Байгуш-Фатмы. Оставшись после смерти мужа Гусейна и ухода сына Омара на заработки без средств к существованию, Фатма нищенствует в ауле, слепнет от горя и слез. Богачи издеваются над бедной старухой, натравливают на неё собаку, пишут подложное письмо якобы от «друзей» Омара, где сообщается о его смерти. В романе нашли отражение наиболее злободневные вопросы из жизни дореволюционного дагестанского аула, отношения богатых и бедных, семейные проблемы, тема свободы и абречества. В этой редакции преобладают черты натурализма, автор допускает сгущение красок, натуралистически подробное описание некоторых сцен.

Основной заслугой М. Хуршилова явилось создание национального романа, изображающего действительность жизни дагестанского аула с позиции писателя-дагестанца, с присущим для него мировосприятием и мироощущением.

После печати первой книги М. Хуршилов не останавливается на достигнутом, а старается улучшить своё произведение.

Работа ведётся, прежде всего, с учётом замечаний критиков. Следующая редакция романа «Сулак-свидетель» вышла в свет уже в 1950 году. Работа М. Хуршилова направлена преимущественно на усиление изображения жизни главного героя романа на революционном поприще.

В романе появляется новый персонаж – революционер Кузьма, русский по национальности, он хорошо знал аварский и кумыкский языки. Через отношения Омара и Кузьмы показано влияние русского народа на мировоззрение дагестанского народа, чем обусловлен политический переворот в Дагестане.

В следующее издание 1953 года внесены изменения только в плане разделения или объединения глав.

Эти редакции вызвали многочисленные восторженные отзывы писателей и критиков. Отношение к этому роману стало уже стабильно положительным. В них автор правдиво показывает подъем национального самосознания горцев в эпоху первой русской революции.

Как пишут в статье «Обсуждение романа М. Хуршилова «Сулак-свидетель» в газете «Дагестанская правда», в Союзе писателей ДАССР состоялось обсуждение нового варианта романа 1950 года. В обсуждении принимали участие К. Султанов, А. Назаревич, К. Полупанов, Г. Залов, Б. Мамашева, А. Аджаматов, которые «...дали высокую оценку роману и отметили, что автор коренным образом переделал свое произведение и исправил ошибки, допущенные им в первом варианте» [5, с. 2].

Во время обсуждения вышеназванные литературоведы отметили, что данный роман является одним из значительных прозаических произведений дагестанской литературы, свидетельствующий о творческом росте писателя.

Окрыленный успехом, несмотря на тяжелую болезнь, писатель продолжает дальше работать над совершенствованием своего романа «Сулак-свидетель». В 1955 году выходит переработанный и дополненный последний вариант книги. В дальнейшем романа переиздавался только один раз в 1990 году.

Изображение сложного периода перемен в сознании трудящихся масс не только одного дагестанского аула, но и всего Дагестана составляет основу содержания этого издания романа. Данный процесс М. Хуршилов показывает на примере аварского аула, изображая события, характерные не только для одного этого села, но и для всего Дагестана в целом.

Многоплановым и многопроблемным считают этот роман исследователи дагестанской прозы С.Х. Ахмедов, М.-Р.У. Усахов, А.М. Вагидов и другие. «В этом романе, – подчёркивает А.М. Вагидов, – переплелись разные социальные и бытовые проблемы, что обеспечивает широкий охват действительности» [6, с. 405].

В центре романа – жизнь горного аула в преддверии революции. Писатель показывает, как трудно было жить без веры в лучшее будущее в глухом дореволюционном ауле, окруженном цепью мрачных гор.

В центре романа «Сулак-свидетель» 1955 года издания – жизнь горного аула в преддверии революционной борьбы. Исто-

рия молодого горца Омара, ищущего справедливость и лучшую жизнь, композиционно объединяет все части романа. От главы к главе прослеживается духовное развитие Омара, рост его политического сознания, а также всего трудового народа.

В этом издании романа автор показал, как в народе зарождается протест против бесправия и произвола. М. Хуршилову удалось убедительно на судьбах конкретных людей, показать пробуждение классового сознания у трудящихся масс. В романе «Сулак-свидетель» нашли отражение характеры и конфликты действительности. Наиболее удачным получился образ главного героя – рабочего-отходника Омара, который выделяется трудолюбием и честностью.

В романе «Сулак-свидетель» воссозданы быт и характеры горцев того времени. Этому помогают описанные в нем национальный пейзаж, национальные обычаи и поверья, введение в текст народных легенд и песен.

М. Хуршилов использует в романе прямое авторское литературно-художественное повествование, различные формы устного бытового повествования.

Произведение М. Хуршилова свидетельствует о широких возможностях повествования, свойственных роману, и, одновременно – способности автора исследовать жизнь и быт отдельно взятого дагестанского аула с параллельным изображением жизни и быта больших городов.

Критик М. Гасан-Гусейнов, подчёркивая значение романа М. Хуршилова «Сулак-свидетель», справедливо отмечал: «Это произведение нашей литературы стало этапным еще и потому что, рассказывая о пути молодого аварского парня Омара в революцию, оно переросло в явление общедагестанское, советское, интернациональное, вопрос о дружбе нашел здесь наиболее яркое, убедительное решение» [7, с. 167].

Вместе с тем нельзя не отметить и некоторые недостатки романа «Сулак-свидетель». Отразив закономерность прихода Омара к большевикам, М. Хуршилов, вместе с тем, не показал в достаточной мере деятельность героя на революционном поприще. Читатель узнает об активном участии Омара в рабочем движении в Баку, об его аресте и побеге только по отдельным воспоминаниям центрального героя.

Так же неубедительно раскрывается образ Маргариты – жены Аванеса, ставшей активной участницей революционного движения.

Проза М. Хуршилова оказала существенное влияние на идейно-художественную направленность творчества дагестанских прозаиков. Это сказалось, в частности, в перекличке с его романом произведений М. Магомедова, А. Мудунова, Х. Авшалумова, З. Эфендиева и других дагестанских писателей. В центре их произведений также стоят люди из народа, униженные, но сумевшие встать на путь борьбы.

«Сулак-свидетель» М. Хуршилова, это этапное произведение дагестанской литературы, сыгравшее важную роль в развитии прозы.

Библиографический список

1. Талантливый дагестанский писатель. К 50-летию со дня рождения Магомеда Хуршилова. *Комсомолец Дагестана*. 1955; 11 декабря.
2. Авшалумов Х. Талант служит народу. К 60-летию со дня рождения М. Хуршилова. *Дагестанская правда*. 1965; 25 декабря.
3. Абрамов С. Сулак-свидетель. *Дагестанская правда*. 1943; 3 июля.
4. Султанов К.Д. *Достоинство слова*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1976.
5. Обсуждение романа Магомеда Хуршилова «Сулак-свидетель». *Дагестанская правда*. 1950; 6 августа.
6. Вагидов А.М. *Дагестанская проза второй половины XX века*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 2005.
7. Гасан-Гусейнов М.А. Идти не проторенными путями. *Литературный Дагестан*. Махачкала: 1972.

References

1. Talantiviy dahestanskij pisatel'. K 50-letiyu so dnya rozhdeniya Magomeda Hurshilova. *Komsomolec Dagestana*. 1955; 11 dekabrya.
2. Avshalumov H. Talant sluzhit narodu. K 60-letiyu so dnya rozhdeniya M. Hurshilova. *Dagestanskaya pravda*. 1965; 25 dekabrya.
3. Abramov S. Sulak-svidetel'. *Dagestanskaya pravda*. 1943; 3 iyulya.
4. Sultanov K.D. *Dostoinstvo slova*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1976.
5. Obsuzhdenie romana Magomeda Hurshilova «Sulak-svidetel'». *Dagestanskaya pravda*. 1950; 6 avgusta.
6. Vagidov A.M. *Dagestanskaya proza vtoroj poloviny XX veka*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 2005.
7. Gasan-Guseynov M.A. Idti ne protorennymi putyami. *Literaturnyj Dagestan*. Mahachkala: 1972.

Статья поступила в редакцию 22.03.18

УДК 81'27

Nurbagamaeva I.M., postgraduate, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: velibekovai@mail.ru

COLLECTIVE SPEECH PORTRAIT OF POLY-ETHNOLECT SPEAKERS IN GERMANY: LEXICAL-SEMANTIC ASPECT. The article investigates the lexical-semantic features of the collective speech portrait of Germany poly-ethnolect speakers. The author describes the approaches existing in linguistics to the definition of the poly-ethnolect concept as a result of language contacts. The

relevance of the study is due to the insufficient knowledge of the linguistic features of the German poly-ethnolect on the background of growing migration. Poly-ethnolect is mainly used by young people of different ethnic groups in some urban areas, which are characterized by a heterogeneous cultural and linguistic structure of society. The author emphasizes that the poly-ethnolect is spoken not only by migrants, for whom German is a non-native language, but also by the native German-speaking population. The work is based on the analysis of practical material, the author comes to the conclusion that at the lexical level poly-ethnolect in a multicultural environment of Germany is characterized by creativity because of the formation of new lexical units and semantic derivation. Sources of replenishment of the poly-ethnolect vocabulary is everyday speech, dialects, jargon, lexical borrowings from the native languages of migrants and the English language.

Key words: language variability, ethnolect, polyethnolect, multiethnic space, speech portrait.

И.М. Нурбагамаева, аспирант, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград,
E-mail: velibekovai@mail.ru

КОЛЛЕКТИВНЫЙ РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ НОСИТЕЛЕЙ ПОЛИЭТНОЛЕКТА ГЕРМАНИИ: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Данная статья посвящена исследованию лексико-семантических особенностей коллективного речевого портрета носителей полиэтнолекта Германии. Автор описывает существующие в лингвистике подходы к определению понятия полиэтнолекта как результата языковых контактов. Актуальность исследования объясняется недостаточной изученностью языковых особенностей полиэтнолекта Германии на фоне растущей миграции. Полиэтнолект используется, преимущественно, молодежью различных этнических групп в некоторых урбанизированных районах, которые характеризуются гетерогенной культурной и языковой структурой общества. Автор подчеркивает, что носителями полиэтнолекта являются не только мигранты, для которых немецкий является неродным языком, но и коренное немецкоязычное население. На основе анализа практического материала автор приходит к выводу, что коллективный речевой портрет носителей полиэтнолекта характеризуется продуктивностью в связи с образованием новых лексических единиц и семантической деривацией. Источниками пополнения лексического запаса в полиэтнолекте является разговорная речь, диалекты, жаргонизмы, заимствования из родных языков мигрантов и английского языка.

Ключевые слова: вариативность языка, этнолект, полиэтнолект, поликультурное пространство, речевой портрет.

Введение

Расширение и углубление международных связей в таких общественных сферах, как политика, наука, производство, искусство, культура и других видах общественной деятельности человека являются важной предпосылкой для расширения в настоящее время практически в каждом европейском государстве языковых контактов. В связи с этим представляется актуальным исследование коммуникативных практик и вариантов языка, наблюдаемых в полиэтнических языковых социумах.

Теоретические основы изучения полиэтнолекта

В России изучением проблем, связанных с языковыми контактами, занимаются такие ученые, как Б.К. Гавранек, Ю.Д. Дешериев, Н.Б. Мечковская, М.В. Милованова, Е.В. Терентьева, Н.Л. Шамне, А.Н. Шовгенин, Л.В. Щерба. В зарубежной лингвистике языковые феномены в полиэтнических пространствах изучают Л. Айхингер, П. Ауер, Н. Беренд, У. Вайнрайх, Х. Визе, А. Делперман, И. Дирим, И. Кайм, П. Квист, К. Менг, У. Райтмайер, Э. Хауген.

В качестве одного из феноменов языковых контактов, наблюдаемых в мультиэтнических языковых пространствах можно считать *полиэтнолект*. Впервые феномен полиэтнолекта был изучен У.-Б. Котсинас. Полиэтнолект в ее работах получил название *glnkebyusvenska* от пригорода Стокгольма Ринкебю, в котором проживают мигранты различного этнического происхождения.

В качестве примера изучения полиэтнолекта как результата языковых контактов также можно назвать исследование датского лингвиста Пиа Квист, которая изучала полиэтнолект (мультиэтнолект) в Копенгагене.

Под полиэтнолектом мы понимаем «вариант или стиль языка, который образовался в мультиэтническом урбанизированном обществе и который ассоциируется с представителями различных этнических групп» [1, с. 87].

Анализ теоретической литературы показывает, что исследование полиэтнолекта как результата языковых контактов и варианта языка, функционирующего в определенных языковых социумах, связано с изучением языковой личности и проблемами межкультурной коммуникации.

Вслед за В.А. Масловой под языковой личностью мы понимаем «многокомпонентную и многокомпонентную парадигму речевых личностей. При этом речевая личность – это языковая личность в парадигме реального общения, в деятельности» [2, с. 138].

Как отмечает А.М. Кусяинова, конкретная языковая личность «характеризуется определенным запасом слов, имеющих ранг

частотности употребления. Лексикон и манера говорения могут указывать на принадлежность к определенному социуму» [3, с. 120].

Каждая языковая личность существует только в пределах определенной культуры, которая отражается в языке, в поведенческих стереотипах и нормах, в формах общественного сознания на разных уровнях (научном, бытовом и др.) и т. д. Определяющая роль в культуре принадлежит ценностям нации, являющимся концептами смыслов.

Как справедливо отмечает Н.Л. Шамне, «говоря о связи между языком и культурой, наиболее важными являются следующие аспекты:

1) Необходимое для понимания фоновое знание не актуализируется автоматически, участники коммуникации воспринимают лишь языковые формы выражения (реализацию образа).

2) Основой для понимания и продуцирования речи являются типы знания, нормы, различные интересы, механизмы оценки; при языковой реализации этого знания в другом языке происходит трансфер особенностей дискурса и текста и связанных с этим форм мышления и представления; в таких случаях говорят о «культурной специфике знания».

3) «Культура» накладывает отпечаток на различного рода «само собой разумеющееся» – общий репертуар действий, характерный для определенной группы актантов. Это разного рода системы поведения, которые культурно-специфичны.

4) Культурно-специфичные языковые формы проявляются в особенностях использования коммуникативных аппаратов и невербальных средств; в условиях межкультурной коммуникации они могут изменять форму» [4, с. 19].

Одной из наиболее эффективных методик описания полиэтнолекта, на наш взгляд, является метод речевого портретирования его носителей, который «состоит в установлении специфических черт языковой личности, воплощенной в речи» [5, с. 136].

На сегодняшний день уже проведены исследования, посвященные описанию речевого портрета определенных групп носителей языка, в частности: писателей русского зарубежья и советских писателей (Т.И. Голубева), представителей русского зарубежья (Е.А. Земская), интеллигенции (Л.П. Крысин), политических деятелей (Е.В. Осетрова), школьников (Т.П. Тарасенко, С.В. Мамаева), студентов (С.В. Леорда, И.В. Пономаренко), госслужащих (М.Н. Панова) и др. Однако не проводилось комплексного исследования коллективного речевого портрета носителей полиэтнолекта как результата языковых контактов в мультиэтническом социуме.

Методика и материал исследования

Материалом настоящего исследования являются высказывания носителей полиэтнолекта Германии в Интернет-чатах, Интернет-форумах, материалы опроса, который был проведен нами в рамках научной стажировки в Университете им. Йоханнеса Гутенберга, г. Майнц (Германия), произведения современных авторов: «Kanak Sprak: 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft», «Abschaum» (Феридун Заимоглу), «Isch geh Schulhof» (Филипп Мёллер), а также материалы корпусов: корпуса «Kiezdeutsch» (Das Kiezdeutsch-Korpus), составленного в 2008 году под руководством Х. Визе, корпус «SMS-Korpus. ca. 1.500 Short-Messages von Schülern und Studenten aus Osnabrück und Hannover».

Результаты исследования и их обсуждение

В данной статье остановимся на исследовании лексико-семантических особенностей полиэтнолекта Германии. Как показал анализ практического материала, образование новых лексических единиц, заимствования из родных языков мигрантов и английского языка, а также использование эмоционально экспрессивной лексики являются наиболее частотными лексико-семантическими характеристиками полиэтнолекта, характеризующими коллективный речевой портрет его носителей.

При описании лексических особенностей речевого портрета носителей полиэтнолекта Германии мы вводим термин «фербаллхорнизация» (от нем. *Verballhornung*), под которым понимаем процесс целенаправленного или нецеленаправленного образования новых лексических единиц путем искажения морфосинтаксических форм.

Термин «фербаллхорнизация» образован от фамилии печатника Йохана Баллхорна Младшего (1550–1604), г. Любек, при котором в 1586 г. вышло в свет очередное некорректно переработанное издание «Любекского права». Именно поэтому первоначально в XVIII в. термин «фербаллхорнизация» использовался как обозначение искажения текста или выражения.

В результате фербаллхорнизации в полиэтнолекте образовалось ряд лексических единиц, как *ischwör* от *ich schwöre*, *weißtu* от *weißt du*, *lassma* от *lass uns mal* и т. п.:

В полиэтнолекте инфинитивные конструкции с побудительными частицами *lassma* и *musstu* можно назвать частью новой подсистемы. Выбор одной из двух вышеприведенных частиц носителями полиэтнолекта зависит от типа директивного речевого акта: частица *lassma* используется, когда речевой акт ориентирован на побуждение инклюзивного действия (*wir* – *Vorschläge*), частица *musstu* – эксклюзивного действия (*du/ihr* – *Vorschläge*). Приведем следующие примеры:

(1) *Ick koof die Dinger immer in Polen, weeßte?*

(2) *Sie sagt: „Lassma treffen.“ Ich sag: „hast du Handy bei?“ Ischwör, Alter, war so*

(3) *Musstu Doppelstunde fahren! (= in der Fahrschule)*

Таким образом, мы видим, что в полиэтнолекте существуют две новые частицы, выражающие требование или предложение.

Другим случаем образования лексических единиц путем фербаллхорнизации в полиэтнолекте является дискурс-маркер *ischwör* или *ischwöre*, который образовался из словосочетания *ich schwör(e)* и употребляется носителями полиэтнолекта в качестве маркера важной информации или для придания высказыванию высокой степени достоверности. Под дискурс-маркером мы понимаем «единицы, которые не имеют реального лексического значения, но обладают важной функцией – формировать структуру речи, передавая намерения говорящих и отражая контроль над ментальными процессами адресата» [6, с. 142].

(4) *Ischwöre, Manchester wird heute so abloosen, ischwöre.*

(5) *Sch'wöre, er hat angefangen, diesem Wichser!*

Следующим примером образования новых лексических единиц в полиэтнолекте служит дискурс-маркер *gibs*, образованный от словосочетания *es gibt*. В литературном немецком языке данное словосочетание означает наличие чего-либо в действительности (нем. *Existenzanzeiger*).

В полиэтнолекте дискурс-маркер *gibs* может использоваться с местоимением *es*, которое является в предложении подлежащим. В случае отсутствия местоимения *es* функцию подлежащего и сказуемого выполняет дискурс-маркер *gibs*. Например:

(6) *Das Problem daran ist ja, dass es Rivalitäten gibts. Jeder Bezirk will der Stärkste sein. Zum Beispiel, wenn Sie jetzt nach Forty-four gehen, nach Neuköln sozusagen, ja, unsre Gegend: „Die Forty-fours sind die Stärksten“. Fragen Sie in Kreuzberg, die werden sagen:*

606

(7) *Gibs auch Jugendliche, die einfach aus Langeweile viel Mist machen.*

В результате фербаллхорнизации образовано также выражение *I bims* от *Ich bin's* и *Smombie* от *Smartphone* и *Zombie*. *I bims* было названо издательством Langenscheidt-Verlag Молодежным словом года 2017. Рассмотрим следующие примеры:

(8) *Morgen zieht ein neues Team in unser Großraumbüro. Ich werden gleich mal meine Kompetenz und Eloquenz demonstrieren, indem ich mich mit den Worten „I bims die stellv. Teamleitung vong die Verantwortung her“ vorstelle.*

(9) *Müsste es nicht „I bims, der Sieger vong Derby her“ heißen?*

(10) *Straffreiheit für Autofahrer, wenn diese Smombies überfahren.*

(11) *Ich habe heute auf dem Weg von Luxemburg nach Hause eine weitere Form eines Smombies kennengelernt: den „69-km/h-schlingernden-Traktor-und-springendem-Anhängers-fahrender-junger-Mann-mit-Handy-am-rechten-Ohr-festhaltend“ – Smombie.*

Проанализированный фактический материал свидетельствует о том, что новые лексические единицы употребляются, как правило, в Интернет-коммуникации носителей полиэтнолекта – в Интернет-чатах, Интернет-форумах, Социальных сетях, а также в рекламе некоторых крупных компаний (Vodafone, Burger King, Sparkasse, Mercedes-Benz).

Примером образования новых лексических единиц в полиэтнолекте может считаться конструкция *vong ... her*, образованная от *von ... her*, которая служит для ввода дополнительной информации в предложении. Показательны в данном случае следующие примеры:

(12) *Bei mir sitzt 1 Steeler auf 1 Couch vong Fanness her.*

(13) *Versteht jemand diese Headline, so vong Inhalt her.*

В качестве лексико-семантической особенности речевого портрета носителей полиэтнолекта Германии мы считаем также функционирование частицы *so* в новом значении. В полиэтнолекте данная частица утрачивает свое первоначальное лексическое значение *wirklich* – ‘действительно’, *richtig* – ‘верно’ (Duden Universalwörterbuch), а выполняет функцию фокус-маркера, то есть выделяет информацию, наиболее важную, на взгляд партнеров по коммуникации. Рассмотрим ниже приведенные примеры:

(14) *– Es gibt schon welche, die so sprechen, oder wie?*

– *Ja, genau. Es gibt schon so viele, dass die so sprechen.*

(15) *– Und versuchst du manchmal bewusst so zu sprechen, oder?*

– *Nein, des kommt einfach nur so raus, weil des is halt Gewöhnsache. Wenn du auch gescheit reden willst, des geht nicht, nur ab und zu, nur wenn so ältere äh Freunden oder Brüdern sind.*

На лексико-семантическом уровне в полиэтнолекте также наблюдаются заимствования из других языков. Заимствования происходят, как правило, из доминирующих языков этнических меньшинств – турецкого и арабского. Заимствованные лексические единицы используются преимущественно в качестве обращений, междометий, маркеров дискурса, экспрессивных наречий (например, тур. *lan* – нем. *Mann*, тур. *moruk* – нем. *Alter*, араб. *wallah* (yallah) – нем. *wirklich*, тур. *Baba* – нем. *Anführer*). Функционирование заимствований в полиэтнолекте наглядно представлено в следующих примерах:

(16) *Schon wieder kein Netz, vallah, irgendwann isch ficke diesem E-Plus!*

(17) *Vallah, sch'eh aus wie Kartoffel, ieberhässlich.*

(18) *Hey, ich würd Dir erst mal vorschlagen, lern erst mal reden.*

– *Ok lan.*

(19) *Wir müssen raus, lass diesen Schwuchtel jetzt! Wenn wir ihn noch mal sehen, wir machen ihm kaputt, Lan!*

(20) *Chabos wissen wer der Babo ist*

Важно отметить также наличие в полиэтнолекте заимствований из английского языка. Как отмечает Я. Андросопулос, «особенности функционирования англицизмов в мультиэтнических и моноэтнических молодежных сообществах не имеют существенных отличий. Речь идет, прежде всего, о функции усиления экспрессивности высказывания и демонстрации принадлежности к определенной социальной группе» [7, с. 579].

Примерами англицизмов в полиэтнолекте являются, например, *bae* – акроним от *before anyone/anything else* (‘кто-либо/что-либо наиболее значимое, дорогое’), *fly sein* (‘в чем-либо пре-

успевать'), cool ('отличный, классный'), Yolo – акроним от *You only live once* ('используй все шансы для новых впечатлений'), Swag ('непринужденная, позитивная атмосфера') и др.:

(21) – Und wie findet Ihr die Sprache?

- Is schon cool, gut zum Verarschen.

(22) Dein Leben geht fly wie Oma beim Häkeln.

(23) Liane is vuili am fly, Diggaahhh!!!

(24) Wir haben wirklich schon einiges gesehen und uns mit fragwürdigen Leuten unterhalten, aber für Jugendliche, die sich im heimischen Badezimmer für Youtube und Vine anzünden, fehlen uns echt die Worte. YOLO, Alter. Und immer schön dran denken: In Flammen stehen mag für euch vielleicht aufregend sein, Brandnarben machen aber definitiv keinen Spaß.

Основные прагматические функции в полиэтнолекте выполняет также эмоционально окрашенная лексика – просторечная лексика и вульгаризмы.

(25) Was denn los hier, was denn los, ey, ey?

(26) Alter, mein Vanille is nicht da, Alter.

(27) Kannst du auch, du arschloch!

(28) Weg gegeht, Platz vergeht. Also halt mal jetzt dein Fresse, du Missgeburt, ja?

(29) lebergeil, sch'wöre!

Выводы

Рассмотрев основные лексико-семантические характеристики полиэтнолекта Германии, можно сделать следующие выводы:

- носителями полиэтнолекта являются не только лица с миграционным прошлым, но и представители коренного населения Германии, о чем свидетельствуют функционирование определенных лексических единиц не только в устной коммуникации носителей полиэтнолекта, но и в медиакommunikation (реклама, агитационные плакаты) различными компаниями и политическими партиями;

- на лексико-семантическом уровне полиэтнолект характеризуется продуктивностью в связи с образованием новых лексических единиц и семантической деривацией;

- источниками пополнения лексического запаса полиэтнолекта Германии является разговорная речь, диалекты, жаргонизмы, заимствования из родных языков мигрантов и английского языка;

- основная прагматическая направленность употребления рассмотренных лексических средств состоит в экспликации дистанции, с одной стороны, и принадлежности к определенной социальной группе, с другой стороны.

Библиографический список

1. Велибекова И.М. Теоретические и методологические основы изучения полиэтнолекта. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2016; № 6 (60): в 3-х ч. Ч. 1: 85 – 88.
2. Маслова В.А. *Лингвокультурология*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2001.
3. Куцайнова А.М. Языковая личность Герольда Бельгера. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2009; Выпуск 35: 118 – 122.
4. Шамне Н.Л. *Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: учебное пособие*. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2014.
5. Милованова М.В. Методы изучения языковой личности современного диалектоносителя. *Вестник ВолГУ*. 2012; 2: 135 – 139.
6. Боженкова Р.К., Атанова Д.В., Боженкова А.М. Процессуальные дискурсивные маркеры в свете лингвокультурных традиций русского, английского и немецкого языков. *Вестник РНУ*. 2013; 3: 142 – 146.
7. Andoutsopoulos J. *Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen*. Frankfurt am Main: P. Lang, 1998.
8. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва, 1987.
9. Матвеева Г.Г. *Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего*. Диссертация ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 1993.
10. Милованова Л.А. Языковая личность: лингводидактические характеристики. *Известия ВГПУ*. 2005; 3: 119 – 124.

References

1. Velibekova I.M. Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy izucheniya poli`etnolekta. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2016; № 6 (60): v 3-h ch. Ch. 1: 85 – 88.
2. Maslova V.A. *Lingvokulturologiya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2001.
3. Kusainova A.M. Yazykovaya lichnost' Gerol'da Bel'gera. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; Vypusk 35: 118 – 122.
4. Shamne N.L. *Aktual'nye problemy mezhkul'turnoj kommunikacii: uchebnoe posobie*. Volgograd: Izd-vo VolGU, 2014.
5. Milovanova M.V. Metody izucheniya yazykovoj lichnosti sovremennogo dialektonositelya. *Vestnik VolGU*. 2012; 2: 135 – 139.
6. Bozhenkova R.K., Atanova D.V., Bozhenkova A.M. Processual'nye diskursivnye markery v svete lingvokul'turnykh tradicij russkogo, anglijskogo i nemetskogo yazykov. *Vestnik RNU*. 2013; 3: 142 – 146.
7. Andoutsopoulos J. *Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen*. Frankfurt am Main: P. Lang, 1998.
8. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva, 1987.
9. Matveeva G.G. *Skritye grammaticheskie znacheniya i identifikaciya social'nogo lica («portreta») govoryashego*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1993.
10. Milovanova L.A. Yazykovaya lichnost': lingvodidakticheskie harakteristiki. *Izvestiya VGPU*. 2005; 3: 119 – 124.

Статья поступила в редакцию 07.03.18

УДК 81

Plotnikova A.I., postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),
E-mail: morolth@yandex.ru

GENITIVE AND LOCATIVE FORMS WITH INFLECTION -Y OF SINGULAR MASCULINE NOUNS IN THE RUSSIAN DIALECTS IN THE HISTORICAL PERSPECTIVE (ON THE MATERIAL OF TEXTS OF THE 17th AND 20th CENTURIES).

The article concerns a problem of choosing the inflection -a/-y in genitive and -ъ/(-е)/-y in locative (prepositional) case of the singular masculine nouns in the history of the Russian language and in modern Russian dialects. The analysis of Russian business documents of the 17th century and records of dialectological expeditions of the 20th century shows what the most important criteria of inflection choice in genitive and locative cases at a certain stage of the development of the Russian language are. The author compares the situations of these periods. The comparative analysis allows drawing valuable conclusions about the history of the formation of additional cases in Russian dialects: partitive genitive and prepositional case with a locative meaning, in which the inflection -y (non-standard for masculine nouns with the ancient *ō-stem) is applied with great consistency.

Key words: Russian language, Russian dialects, historical morphology, additional cases, non-standard inflection.

А.И. Плотникова, аспирант, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва,
E-mail: morolth@yandex.ru

ФОРМЫ НА -У РОДИТЕЛЬНОГО И МЕСТНОГО ПАДЕЖА СЛОВ МУЖСКОГО РОДА В РУССКИХ ДИАЛЕКТАХ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ XVII И XX ВЕКОВ)

В статье затрагивается проблема выбора окончаний -а/-у в родительном падеже и -ль(-е)/-у в местном (предложном) падеже единственного числа у существительных мужского рода в истории русского языка и в современных русских диалектах. На основе анализа деловых документов XVII века и записей диалектологических экспедиций XX века выявляются важнейшие критерии выбора флексий в родительном и местном падежах на определенном этапе развития русского языка, а также проводится сравнение ситуаций этих периодов. Сравнительный анализ позволяет сделать ценные выводы об истории формирования дополнительных падежей в русских диалектах: родительного партитивного и предложного падежа с локативным значением, в которых с большой последовательностью применяется окончание -у, нестандартное для существительных мужского рода с древней *ō-основой.

Ключевые слова: русский язык, русские диалекты, историческая морфология, дополнительные падежи, нестандартная флексия

В современном русском литературном языке наряду с родительным и предложным падежами выделяются дополнительные падежи P_2 (партитивный родительный) и P_3 (предложный падеж с локативным значением), которые у слов мужского рода имеют формальное выражение в виде окончания -у в родительном падеже (далее – РП) и ударяемого окончания -у в предложном падеже (далее – ПП), а также значение части, выделяемой из целого для P_2 и локализации для P_3 [1, с. 486], [2, с. 43–45], [3, с. 454–466]. Подобная ситуация наблюдается и в современных русских диалектах [4, с. 1987], [5].

Говоря о флексии -у в РП в диалектах, стоит отметить, что С.В. Бромлей, Л.Н. Булатова выделяют, помимо партитивного, также отложительный контекст РП, которому свойственна нестандартная флексия; причем круг слов, принимающих эту флексию в РП, ограничен семантически: «это нарицательные существительные, обозначающие предметы, не поддающиеся счету, имеющие главным образом вещественное или отвлеченное значение» [5, с. 68].

Следует также отметить, что, несмотря на выделение P_2 в русских диалектах, флексия -у в некоторых системах может быть обобщена для изъяснительного и местного значений [4, с. 119], поэтому круг слов, принимающих окончание -у в диалектах может быть больше, чем в литературном языке.

В языке XVII века флексия -у применялась шире, чем в современных диалектах. Для того, чтобы определить, чем вызвано сужение употребления нестандартной флексии в РП и ПП и четко определить сферу ее функционирования в современных диалектных системах, нами было проведено исследование на материале деловых документов XVII века, представляющих три диалектные зоны (восточнорусскую [Пам.Влад.], западно-русскую [Пам.Смол.] и южнорусскую [Южн.Чел.]), со сравнением полученных данных с материалом диалектных записей XX века, представляющим ту же территорию (Владимирской (продолжительностью 05:57:04) – [ср.рус.], Смоленской (06:52:31) – [зап.рус.], Курской, Белгородской, Воронежской и Орловской областей (16:26:16) – [юж.рус.]). Результаты исследования будут представлены далее.

Окончание РП -у в диалектах XVII века могли иметь не только существительные с вещественно-собирательным значением, но и

- существительные, обозначающие индивидуальные предметы: *позади то^а по^{ку}* №89 л.133, *перебира^м четыре звена забору* №82 л.159об. [Пам.Влад.], *а дене^а и шубы ки^мдеку не ода^м* №45 л.562 [Южн.Чел.];

- абстрактные понятия: *выпуска^а Ивашкову жену <...> для ро^{ду}* №139 л.4. [Пам.Влад.], *ехат было нелзе для сыску* №36, *пива варити з докладу боярина* №133 [Пам.Смол.], *цена <...> всево <...> моево иску и пожоу шестьдеся^м ше^м рублевъ* №25 л.49, *после роспросу посажены <...> в тю^м* №119 л.179 [Южн.Чел.];

- названия местностей: *Муро^аского уь^{ду} <...> староста* №14 л.5об. [Пам.Влад.], *кralи тын около саду* №180 [Пам.Смол.], *приве^а <...> грамоту и^а Бо^ашо^а ра^аряду* №2 л.310, *перевозили <...> с нашего лузу* №77 л.66 [Южн.Чел.].

Кроме того, есть пример принятия нестандартной флексии одушевленным существительным: *а бо^ано^а головъ крестьянина мое^а Фе^аки Миле^атива сыну* №92 л.324 [Южн.Чел.].

Флексия -у могла встречаться не только в контексте партитива, но и

- в контексте РП объекта²: *острову льсу и выгари досматрива^а* №133 л.1об. [Пам.Влад.], *гетман упрашял сроку* №222 [Пам.Смол.], *плати^м того до^агу <...> нгычи^м* №126 л.11, *у вое[во] ды нака^а <...> проси^м* №148 л.491 [Южн.Чел.];

- в собственном РП³: *ради покупки железа и укладу* №179 л.1, *посо^аля^а от у^акопу* №157 л.117 [Пам.Влад.], *завяски шолку звездичного* №224, *жена <...> живет у стрельца у Бакунки Федорова приказу* Зубова^а №70 [Пам.Смол.], *дворени^а <...> ево по^а ку* №130 л.538, *бгомолеч^а <...> Еле^акаго уь^{ду}* №28 л.505 [Южн.Чел.].

- в исходно-достигательном РП⁵: *бьга^а <...> о^м <...> указу* №139 л.4, *не доходя <...> мосту* №193 л.2 [Пам.Влад.], *вышел ис полону* №№54, *взяти <...> из онбру* №253 [Пам.Смол.], *ра^а брелися <...> ис Ко^ачеко^аского стану* №17 л.213, *дуно учини^аца о^м пожару* №52 л.493 [Южн.Чел.].

Количественный подсчет принятия существительными трех групп памятников окончания -у в разных падежных значениях (в процентах от общего числа слов в определенном контексте) выглядит так:

		Собственно РП	Исходно-достигательный РП	Партитив
а.п. ⁶ а	[Пам.Влад.]	30	33	92
	[Пам.Смол.]	32	24	50
	[Южн.Чел.]	10	47	77
а.п. b	[Пам.Влад.]	11,5	5	67
	[Пам.Смол.]	–	7	50
	[Южн.Чел.]	8	10	33
а.п. c	[Пам.Влад.]	55,5	74	100
	[Пам.Смол.]	42	53	80
	[Южн.Чел.]	50	62,5	100

В партитиве мы, действительно, видим наибольший процент принятия существительными всех акцентных парадигм нестандартной флексии. Однако и в других падежных значениях наблюдается, пусть и небольшой в некоторых случаях, процент принятия окончания -у (кроме существительных а.п. b в [Пам.Смол.] в значении собственно РП – таких слов с окончанием -у не встре-

¹ ИП ед.ч. – полук.

² Контексты, в которых РП имеет функцию, обычно свойственную ВП (подробнее об этом см. [6]).

³ Сюда включаются РП принадлежности, РП характеризующий, РП субъекта, посессивный субъект по [7, с. 109], РП генетического отношения по [8, с. 314–317], действующее лицо по [9, с. 403], РП с пространственным значением по [9, с. 294–306], финитив и дестинатив по [7, с. 41].

⁴ То есть жена живет у стрельца Бакунки Федорова, относящегося к приказу Зубова.

⁵ Сюда включаем контексты с отложительными и достигательными глаголами, где существительное может обозначать исходную точку или предел достижения, а также родительный причины, где существительное может обозначать каузатора по [7, с. 81].

⁶ Здесь и далее имеется в виду акцентная парадигма.

тилось). Показательны строки таблицы, говорящие о поведении слов а.п. с в паритиве: это самый высокий показатель принятия окончания -у. Нужно отметить, что за цифрой 80% в [Пам.Смол.] стоят всего 5 существительных, и окончание -а имеет только одно слово: *жеребей*, которое обозначает местность. То есть для существительных с вещественно-собирательным и абстрактным значением, представляющих остальные примеры с окончанием -у, этот процент в паритиве по-прежнему остается 100%.

Можно заключить следующее: в XVII веке окончание -у в РП могли присоединять существительные разных значений (в меньшей степени – существительные, обозначающие конкретные предметы, в большей – абстрактные и вещественно-собирательные) в разных падежных значениях. Но наиболее последовательно окончание -у присоединяли существительные а.п. с, особенно с вещественно-собирательным значением (типа, *медь, порох*), особенно в паритиве (у таких слов процент принятия окончания -у в паритиве – 100%).

Кроме того, для ситуации XVII века характерна следующая тенденция: окончание -у чаще присоединяли «приглагольные имена нулевой суффиксации»⁷ (типа *снось, наймъ, выкупъ, торгъ, рядъ*), в большинстве случаев эти существительные относились к а.п. а (образования по модели «потопъ»⁸) и имели в основном абстрактное значение (*nomina actionis*), что значительно расширяло сферу употребления нестандартной флексии. Для наглядности можно представить данные по присоединению окончания -у существительными, соотношенными и не соотношенными с глаголом, в виде таблицы (цифры обозначают проценты):

		Соотношенно РП	Исходно-достигательный РП	Паритив
соотношен-ные с глаголом	[Пам.Влад.]	70	82	96
	[Пам.Смол.]	82	74	100
	[Южн.Чел.]	50	80	100
не соотношен-ные с глаголом	[Пам.Влад.]	13	15	84
	[Пам.Смол.]	8	3	54
	[Южн.Чел.]	6	12	54

У существительных, соотношенных с глаголом, по сравнению с не соотношенными, наблюдаем значительное преобладание окончания -у во всех значениях РП, при этом наиболее последовательно это окончание выбирают существительные в паритиве (причем и у не соотношенных с глаголом существительных этот показатель в паритиве возрастает).

В XX веке ситуация следующая: примеров существительных, соотношенных с глаголом встретилось меньше (49 слов, в памятниках XVII века их было 166). Возможно, из-за малочисленности примеров, а возможно, из-за того, что критерий соотношенности с глаголом в XX веке уже не важен, трудно было обнаружить закономерности в поведении таких слов. В РП видим такие слова как с окончанием -а, так и с -у, независимо от а.п., однако существительные с вещественно-собирательным значением в паритиве чаще присоединяют окончание -у (точно так же, как и не соотношенные с глаголом): *народу много* А-0585 [ср.рус.], *бутылку самогону поставят* 2s-plnsh2 [зап.рус.], *украсть корму коровам* А-0570, *вывезти навозу* <...> *сколько возов* А-0621 [юж.рус.] (но: *нашего прихода церква недалёко была* А-0592 [ср.рус.], *мой отец был маленького роста* 2s-Chp-lv-b [зап.рус.], *после сговора говорят* А-0359 [юж.рус.]). Среди таких слов (соотношенных с глаголом, с вещественно-собирательным значением, в паритиве) во всех группах текстов окончание -а имеет только слово *мухомор*⁹ (*я пошла за жидкостью... этого, мухомора, купить* А-0497 [юж.рус.]).

Можно сказать, что для ситуации XX века решающим фактором выбора нестандартной флексии было вещественно-собирательное значение и контекст паритива. В этом контексте окончание -а имеют слова *мухомор, хлеб* (а.п. а) и *овес* (а.п. б), два последних и в XVII веке никогда не присоединяли окончания -у. В других контекстах РП существительных с окончанием -у очень мало, причем больше всего их видим на южнорусской территории (*керосин, разгиб, дележ, плуг, испуг, мясоед* – а.п. а¹⁰, *цел, дождь* – а.п. б, *мед, суп, вечер, лог, свет, корм, род, сад* – а.п. с, *бой* – с неясной а.п., далее – а.п. ?), поменьше – на западнорусской (*могильник, испуг, тиф* (тих) – а.п. а, *столб* – а.п. б, *год, бок, лес, голос* – а.п. с), а меньше всего на среднерусской (*вкус* – а.п. а, *верх, край, лес, дом* – а.п. с). Большинство этих слов имеют односложную основу (*плуг, столб*), многие соотношены с глаголом (*корм, род, испуг*), у некоторых вещественно-собирательное значение (*мед, суп, корм, лес*).

Говоря о морфонологических параметрах выбора окончания, нужно отметить, что в XX веке важную роль в выборе окончания играла односложная основа на заднеязычный (оба параметра вместе), так в текстах среднерусской и западнорусской зоны все слова с такими параметрами имеют окончание -у (*луку нажарят туда* А-0585 [ср.рус.], *от тиху*¹¹ *она погибла* – 2s-Chp-lv-a [зап.рус.]), а в южнорусской зоне – большинство таких слов (*пашем мы около логу, а бои идут* А-0622, *у плугу*¹² *тоже так же, лемех называется* – 3 раза А-0244, *такие горы накопаны снегу* А-0570 [юж.рус.]), с тремя исключениями (*полк, грех* – а.п. б, *бок* – а.п. с). Однако среди этих слов многие имеют вещественно-собирательное значение и встречаются в контексте паритива (*снег, лук, чаек, песок, горох*). В XVII же веке морфонологические факторы в РП играли меньшую роль, чем акцентная парадигма, значение слова и соотношенность с глаголом¹³.

Итак, важным изменением от ситуации XVII века к ситуации XX в плане РП является следующее: в XVII веке окончание -у в РП было характерно, в первую очередь, для слов а.п. с и соотношенных с глаголом а.п. а (в любых падежных значениях), с тем, что в паритиве последовательно увеличивался процент существительных с окончанием -у для всех а.п., самый высокий процент принятия окончания -у имели вещественно-собирательные и абстрактные существительные. В XX веке, независимо от а.п., почти все существительные в паритиве имеют окончание -у. В других падежных значениях принятие нестандартной флексии – редкость, повышает вероятность присоединения этой флексии односложность основы с заднеязычным в ее исходе.

У существительных в местном падеже (далее – МП) в XVII веке окончание -у было распространено не только в контекстах с локализирующим (по месту и времени) значением (*сидел в саду* №167, *сидели в вечеру с великим береженьем* №66 [Пам.Смол]). Эту флексию видим и во всех других значениях МП, например, *став на обыску* №19 [Пам.Смол] (существительное в МП – часть предиката), *би чело а праведно су* №24 л.469 [Южн.Чел] (изъяснительное значение), *постави к тебе* <...> *Павел в бою и в грабежу члка своего* №260 л.5 [Пам.Влад] (причинное), *взя на стущику* <...> *сто рубле* №80 л.86 [Южн.Чел] (аблативное), *ста в делу хитри* №24 л.469 [Южн.Чел] (древнерусский ситуатив), *проволаки полотняные на клею* №243 л.97 [Пам.Влад] (определятельное приименное), *земля* <...> *у на у все миру в* <...> *о роке* №133 л.1 [Пам.Влад] (коллективное), *поручились* <...> *по смолянину по Пятре по Офонасее сыне Бошмокове* №159 [Пам.Смол] (значение объекта при глаголе *поручиться*). Можно сказать, что в XVII веке спектр значений, выражаемых посредством МП, был очень широким, но многие из контекстов употребления МП, характерные для ситуации XVII века, впоследствии утратились (например, *постави к тебе* <...> *Павел в бою и в грабежу члка своего* №260 л.5 [Пам.Влад] или *став на обыску* №19 [Пам.Смол]). Однако наиболее типичной функцией МП и в XVII веке было выражение локализации, поэтому в

⁷ Определение из [10, с. 51].

⁸ [11, с. 153].

⁹ Вероятно, в значении «жидкость против мух», подобное значение находим в [12, с. 37] «отрава для мух, смесь ядовитых грибов со сметаной».

¹⁰ Несмотря на то, что в XX веке некоторые слова изменили акцентную парадигму, здесь указываем а.п., которую слово имело в XVII веке, чтобы сравнение было последовательным.

¹¹ Тиф.

¹² В этом говоре предлог в произносится как [y], но здесь не форма МП (в плугу), поскольку фраза информанта является ответом на вопрос исследователя: «А у плуга какие части?», часть вопроса информант повторил. Кроме того, слово плуг в современном литературном языке относится к а.п. с, и форма МП на -у имела бы ударение на окончании, если бы и в этом говоре имело а.п. с.

¹³ Подробнее о факторах выбора окончания в РП в текстах XVII века см. [13].

таким контексте мы видим в целом намного больше примеров, чем в других контекстах, причем как с нестандартным, так и со стандартным окончанием, так что процентное число примеров с окончанием -у в контексте пространственной локализации совсем не выглядит впечатляюще (26%).

Для локализирующего значения МП можно выделить следующие тенденции при выборе флексии -у: В текстах восточно-среднерусской территории в таком контексте с окончанием -у встретились в основном слова а.п. с (или а.п. ?), причем односложные, часто с основой на заднеязычный: *берегъ, верхъ, домъ, дуб, жеребей, лоскъ, лугъ, лгъ, рядъ, снегъ, станъ* (а.п. с), *Лух, Мытъ, скирдъ, торгъ* (а.п. ?) и три слова а.п. b, все односложные (или двусложные с полногласием) в косвенных падежах, с основой на заднеязычный (*Бережок, Мошокъ, полкъ*), два из этих слов – топонимы. Слов а.п. a с окончанием -у в этом контексте не встретилось.

В текстах западнорусской территории в этом же контексте с окончанием -у также видим слова а.п. с (*верхъ, городъ, лгъ, садъ, слухъ, станъ*), и они также односложные, а.п. ? (*бой, торгъ*) – односложные, два слова а.п. b (*мгшоко, Торжокъ*) – односложные на заднеязычный, одно слово – топоним, и три слова а.п. a (*Брянскъ, Можайскъ, Смоленскъ*) – все эти слова имеют основу на заднеязычный и являются топонимами.

В текстах южнорусской территории с окончанием -у опять же видим слова а.п. с (*берегъ, лгъ, мостъ, станъ*) – все односложные, а.п. ? (*погъздъ, Севскъ, торгъ, через, Чир, пчельникъ*), два слова а.п. b (*полкъ, станокъ*) – односложные на заднеязычный, и пять слов а.п. a (*Брянскъ, Курскъ, Можайскъ, Миценскъ, Рыльскъ*) – все пять слов с основой на заднеязычный, все являются топонимами.

Отсюда следует, что для слов а.п. с (которые в большинстве своем односложные) окончание -у в локативе характерно, независимо от характера конца основы. Слова а.п. b, если и встречаются в этом контексте, то все они односложные на заднеязычный, а слова а.п. a, если и встречаются, то это топонимы с основой на заднеязычный.

Из 101 слова, встретившегося во всех нелокализирующих контекстах, исключительно окончание -у имеют лишь существительные: *голодъ, долгъ, искъ, клгы, пиръ, сыскъ* (а.п. с). Все эти слова относятся к а.п. с, они односложные (или двусложные с полногласием), три из них имеют заднеязычный в исходе основы, одно – непарный по мягкости/твердости (*клгы*), одно раньше имело *й-основу (*пиръ*). Также с окончанием -у встретились слова среднего рода: *бесчестье, здоровье, увъчье, челобитье* (основа на непарный по мягкости/твердости), и два одушевленных существительных: *смолянинъ, вступщикъ*. Вариативность окончаний -л/-у проявляют существительные: *грабежъ, остатокъ, раздгль, умолотъ* (а.п. a), *полонъ, судъ* (а.п. b), *дгль, миръ, обыскъ* (а.п. с), *бой* (а.п. ?), и одно одушевленное существительное: *холопъ* (а.п. a).

Таким образом, в нелокализирующих контекстах существительные принимают окончание -у редко, обычно это односложные существительные а.п. с. Вариативно окончание -у присоединяют существительные, соотношенные с глаголом а.п. Хотя интересно, что обычно существительные, соотношенные с глаголом, предпочитают в МП окончание -л: из 72 существительных, соотношенных с глаголом, которые встретились в форме МП, окончание -у присоединяют лишь 13, из них 10 относятся к а.п. с, и три к а.п. ? (*оброкъ, торгъ, погъздъ*): *начевал в слуху* №92 [Пам.Смол.], *бы¹⁴ я <...> на пиру пгъ* №21 л.87, *шо¹⁵ <...> во *сомъ црко¹⁶но¹⁷ цыну¹⁸* №161 л.69 [Южн.Чел.]. Это объясняется тем, что окончание -у в МП было ударным у существительных древней *й-основы, а существительные, соотношенные с глаголом, как мы уже заметили, по большей части относятся к а.п. a, то есть не могут иметь ударного окончания в МП. Поэтому мы и наблюдаем в МП с окончанием -у среди существительных, соотношенных с глаголом, в основном слова а.п. с. А для существительных а.п. a, соотношенных с глаголом, самой частотной моделью поведения оказывается присоединение -у в РП и -л в МП. То есть, в отличие

от РП, для МП намного важнее акцентологический, чем словообразовательный критерий.

Расширение окончания -у на средний род (*дошло до мене въдомо¹⁵ о добромъ здоровью вашей милости* №278 [Пам.Смол.], *да¹⁶ <...> грамату по ни¹⁷ а бешестью г¹⁸дръ моему и увъчью* №44 л.553 [Южн.Чел.]) и одушевленные существительные мужского рода (*поручилися <...> по смолянину по Пятре по Офонасее сыне Бошмокове* №159 [Пам.Смол.], *на мнгъ на¹⁶ холопу твоему праве¹⁷* №14 л.104 [Южн.Чел.]) замечаем на западной и южной территории, что подтверждает наблюдение о большем распространении нестандартного флексии в юго-западной зоне [4, с. 119–120], поскольку в среднерусских текстах мы этого не видели.

В текстах XX века ситуация следующая: существительные в ПП принимают окончание -у в основном в контексте локализации, как и в XVII веке, но число примеров принятия нестандартной флексии в нелокализирующих контекстах в XX веке заметно сокращается, по сравнению с ситуацией XVII века, все эти примеры можно перечислить: на всех трех территориях окончание -у видим у слова *плен* (везде как часть предиката: *быть в плену*), в составе устойчивых сочетаний: *на толоку¹⁷* 2s-plnsh1 [зап.рус.], *на помину нет у меня подарка никакого* А-0570 [юж.рус.], и еще в четырех примерах из южной зоны: *я стояла вон на дождю* (дождю) А-0450, *человек век прожил, на кабану не ездил, а бог дал, нынче покатался* А-0497, *на белом коню* (император) А-0623, *писала об сыну* А-0410. Интересно, что в трех из этих примеров существительное одушевленное.

Все остальные примеры с окончанием -у встретились нам исключительно в контексте локализации (временной и пространственной). В среднерусских текстах в этом контексте с окончанием -у видим в основном слова а.п. с (*верх, ветер, дом, круг, лес, мост*), одно слово а.п. a (*алой¹⁸*) и слово а.п. ? (*сквер*). Все эти слова односложные.

В западнорусских текстах в этом контексте с окончанием -у видим слова а.п. с (*низ, зоб, сад, пол, тыл*), а.п. ? (*под*), слово а.п. b (*столб*), и пять слов а.п. a (*Брежнев, Сталин, садик, сельсовет, Смоленск*) – два одушевленных, два с основой на заднеязычный, один топоним.

В южнорусских текстах с окончанием -у в локативе также видим слова а.п. с (*дом, лес, луг, Лог, пол, сад, снег, тыл, ход, край*), а.п. b (*возок, лесок, передок, полк, держак, куток, полк, уголок, ремень, еж, хребет*) – почти все односложные, кроме *держак*, большинство с основой на заднеязычный, кроме *ремень, еж, хребет*; и два слова а.п. a (*маньяк¹⁹, участок*) – оба с основой на заднеязычный.

Как можно заметить, на западной и южной территории встретились одушевленные слова мужского рода и слова среднего рода с окончанием -у: *Брежнев, Сталин* (западнорусские тексты), *сын, еж, кабан, конь, солнышко, сито* (южнорусские тексты). Интересно, что оба слова с западной территории являются именами собственными, в XVII веке этого не было: в примере *поручилися <...> по смолянину по Пятре по Офонасее сыне Бошмокове* №159 [Пам.Смол.] – имя собственное имеет стандартное окончание МП, а одушевленное нарицательное *смолянинъ* – окончание -у.

Можно сказать, что для ПП в XX веке работают в основном те же принципы, что и для МП XVII века, однако наблюдаем расширение нестандартной флексии у существительных а.п. a и а.п. b в текстах западной и южной территории в локативе, там же, как и в XVII веке, окончание -у встречаем у слов среднего рода и у одушевленных мужского рода.

Источники

[Пам.Влад.1984] – *Памятники деловой письменности XVII века. Владимирский край*. Под ред. С.И. Коткова. Москва: Наука, 1984.

[Пам.Смол.1912] – *Памятники обороны Смоленска 1609 – 1611*. Под ред. Ю.В. Готье. Москва: Синодальная типография, 1912.

¹⁴ Был одет соответствующим образом.

¹⁵ Въдомо – см. Въдомъ – значение 3. «весть, известие, сообщение» [14, с. 46–47].

¹⁶ Написано по каким-то другим буквам.

¹⁷ Сообща, все вместе.

¹⁸ Аналой.

¹⁹ Здесь информантка имеет в виду отпечаток на снегу, оставленный телом; из значений, приводимых для этого слова в [15, с. 366], этому наиболее близко значение «тень», указанное для южной территории (Орл., Ворон., Тамб.). Там указано 7 значений этого слова, в шести из них это слово бесспорно одушевленное. В речи информантки не понятно, является ли слово одушевленным в значении, придаваемом этому слову ею.

[Южн.чел.1993] – *Памятники Южновеликорусского наречия. Челобитья и расспросные речи*. Москва: Наука, 1993.
[ср.рус.] – оцифрованные архивные записей ИРЯ им. В.В. Виноградова из Владимирской области (продолжительностью 05:57:04).
[зап.рус.] – оцифрованные архивные записей ИРЯ им.

В.В. Виноградова и записи диалектологических экспедиций И.Б. Качинской из Смоленской области (продолжительностью 06:52:31).
[юж.рус.] – оцифрованные архивные записей ИРЯ им. В.В. Виноградова из Курской, Белгородской, Воронежской и Орловской областей (продолжительностью 16:26:16).

Библиографический список

1. *Русская грамматика*. Москва: Наука, 1980; Т. I.
2. Зализняк А.А. *Русское именное словоизменение*. Москва: Языки славянской культуры, 2002.
3. *Современный русский литературный язык*. Под редакцией П.А. Леканта, Москва: Высшая школа, 2009.
4. Булатова Л.Н. *Формы предложного падежа с окончанием -у в различных диалектных системах склонения существительных. Русские диалекты. Лингвогеографический аспект*. Москва: Наука, 1987.
5. Бромлей С.В., Булатова Л.Н. *Очерки по морфологии русских говоров*. Москва: Наука, 1972.
6. Крысько В.В. *Исторический синтаксис русского языка: Объект и переходность*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Азбуковник, 2006.
7. Золотова Г.А. *Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса*. 3-е изд., стереотип. Москва: Едиториал УРСС, 2006.
8. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. 3-е изд. Москва: Едиториал УРСС, 2001.
9. Ломтев Т.П. *Очерки по историческому синтаксису русского языка*. Москва: Изд-во МГУ, 1956.
10. Марков В.М. *Историческая грамматика русского языка. Именное склонение*. Москва: Высшая школа, 1974.
11. Зализняк А.А. *Труды по акцентологии. Т. I*. Москва: Языки славянских культур, 2010.
12. *Словарь русских народных говоров*. Москва, Ленинград: Наука, 1983; Т. 19.
13. Плотникова А.И. Выбор окончания родительного падежа единственного числа существительными мужского рода в истории русского языка. *Вестник Московского университета. Серия 9: Филология*. 2015; Выпуск 6: 134 – 145.
14. *Словарь русского языка XI-XVII веков*. Москва: Наука, 1975; Вып. 2.
15. *Словарь русских народных говоров*. Москва, Ленинград: Наука, 1981; Т. 17.

References

1. *Russkaya grammatika*. Moskva: Nauka, 1980; T. I.
2. Zaliznyak A.A. *Russkoe imennoe slovoizmenenie*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002.
3. *Sovremennyy russkij literaturnyy yazyk*. Pod redakciej P.A. Lekanta, Moskva: Vysshaya shkola, 2009.
4. Bulatova L.N. *Formy predlozhnogo padezha s okonchaniem -u v razlichnyh dialektnyh sistemah skloneniya suschestvitel'nyh. Russkie dialekty. Lingvogeograficheskiy aspekt*. Moskva: Nauka, 1987.
5. Bromlej S.V., Bulatova L.N. *Ocherki po morfologii russkikh govorov*. Moskva: Nauka, 1972.
6. Krysko V.B. *Istoricheskij sintaksis russkogo yazyka: Ob'ekt i perehodnost'*. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Azbukovnik, 2006.
7. Zolotova G.A. *Sintaksicheskij slovar'. Repertuar 'elementarnykh edinic russkogo sintaksisa*. 3-e izd., stereotip. Moskva: Editorial URSS, 2006.
8. Shahmatov A.A. *Sintaksis russkogo yazyka*. 3-e izd. Moskva: Editorial URSS, 2001.
9. Lomtev T.P. *Ocherki po istoricheskomu sintaksisu russkogo yazyka*. Moskva: Izd-vo MGU, 1956.
10. Markov V.M. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka. Imennoe sklonenie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1974.
11. Zaliznyak A.A. *Trudy po akcentologii. T. I*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2010.
12. *Slovar' russkikh narodnykh govorov*. Moskva, Leningrad: Nauka, 1983; T. 19.
13. Plotnikova A.I. *Vybor okonchaniya roditel'nogo padezha edinstvennogo chisla suschestvitel'nykh muzhskogo roda v istorii russkogo yazyka. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya*. 2015; Vypusk 6: 134 – 145.
14. *Slovar' russkogo yazyka XI-XVII vekov*. Moskva: Nauka, 1975; Vyp. 2.
15. *Slovar' russkikh narodnykh govorov*. Moskva, Leningrad: Nauka, 1981; T. 17.

Статья поступила в редакцию 27.02.18

УДК 81.373.211.5

Polevaya A. Yu., postgraduate, Department of History of Russian and Slavic Linguistics, Institute of Philology and Journalistic, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: polevaya.alex@gmail.com

ONYMIZATION AS A METHOD OF FORMING THE HODONYMS OF NIZHNY NOVGOROD. This article examines the formation of onym in general and place name in particular on the example of hodonymical system of Nizhny Novgorod. Traditionally, there are three main ways of forming toponymic lexis, which can be called typical onomastic universals. There are onymization of appellative, transonymization of another proper name and the combination of the first two methods. The author considers each of the presented word-formation models in detail, names of intraurban objects are given as the supporting examples, which are classified according to the method of formation. Subgroups of hodonyms based on the semantics are stood out in each word-formation group by author. On the basis of the analysis and the comparison of the results with hodonymical systems of some other cities it is determined that hodonymical system of Nizhny Novgorod from the point of view of word-formation is quite typical and develops in line with traditional onomastic processes.

Key words: hodonymical system, Nizhny Novgorod, formation of onym, onymization appellative, transonymization, mixed method of word-formation.

А.Ю. Полевая, аспирант каф. истории русского языка и славянского языкознания ИФИЖ, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: polevaya.alex@gmail.com

ОНИМИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ НИЖЕГОРОДСКИХ ГОДОНИМОВ

В данной статье рассматривается проблема формирования онима вообще и топонима в частности на примере годонимической системы Нижнего Новгорода. Традиционно выделяется три основных пути образования топонимической лексики, которые можно назвать характерными ономастическими универсалиями. Это онимизация апеллиатива, трансоимизация другого имени собственного и совмещение первых двух способов. Автором подробно рассматривается каждая из представленных словообразовательных моделей, в качестве подтверждающих примеров приводятся названия внутригородских объектов, которые классифицируются по способу образования. В каждой словообразовательной группе автором выделяют-

ся подгруппы с опорой на семантику топонимов. На основании проведенного анализа, а также сопоставления полученных результатов с топонимическими системами некоторых других городов устанавливается, что топонимическая система Нижнего Новгорода с точки зрения словообразования достаточно типична и развивается в русле традиционных ономастических процессов.

Ключевые слова: топонимическая система, Нижний Новгород, формирование онама, онимизация апеллатива, трансоимиализация, смешанные способ словообразования.

Топонимическая система Нижнего Новгорода представляет собой упорядоченную структуру, состоящую из различных линейных внутригородских объектов: улиц, шоссе, проспектов, переулков, аллей, набережных, проездов, тупиков и т. п. Все имена собственные – это «вторичные знаки, созданные на базе первичных знаков – нарицательных имен. Их основное назначение – именовать, выделять и различать однотипные объекты» [1, с. 136]. Формирование онама – один из наиболее важных вопросов в ономастике, и способы поименования объектов (в данном случае, географических) могут зависеть от разных причин: влияния исторических и политических событий, мировоззрения и мировосприятия жителей города и страны, смены ценностей и культурной парадигмы и др. «Собственные имена, как правило, образуются от имен нарицательных, но возможны и собственные имена, образованные от собственных» [1, с. 136], – пишет А.В. Суперанская. Традиционно выделяется три основных пути образования топонимической лексики, которые можно назвать характерными ономастическими универсалиями. Это онимизация апеллатива, трансоимиализация другого имени собственного и совмещение первых двух способов – онимизация апеллатива с одновременной трансоимиализацией другого имени собственного [2].

Онимизация апеллатива – один из наиболее древних способов формирования имени собственного. С точки зрения теории ономастики этот способ представляет собой стандартный переход к одному единственному денотату от их бесконечного множества. При переходе в лексический корпус имен собственных слово изменяется на уровне словообразования (деривации) и подвергается другим ономастическим перестройкам. Для русского языка свойственен непрерывный процесс онимизации, «и нет никаких принципиальных ограничений для перехода любой части речи в имя собственное» [3, с. 38]. При онимизации апеллатива происходит его субстантивация в соответствии со спецификой имени собственного.

В топонимической системе Нижнего Новгорода онимированные апеллативы составляют 39,5 %, что соответствует 525 единицам. Эти лексемы, в свою очередь, также можно разделить на подгруппы в зависимости от семантики апеллатива, легшего в основу урбанонима. Наиболее многочисленная подгруппа – это онимированные апеллативы, внутренняя форма которых содержит отсылку на характерные особенности жизни города, в том числе на различные внутригородские объекты. Таких урбанонимов в Нижнем Новгороде насчитывается 217 единиц (16,3%). Интересным является факт, что среди изученных онимированных апеллативов лишь 6 – это традиционные имена существительные (улица *Жиркомбината*, *Радио*, *Метро*), остальные представляют собой субстантивированные прилагательные (улица *Вокзальная*, *Школьная*, *переулок Университетский*). Вторая группа по численности – т.н. топонимы-«позитивы», семантика которых призвана вызывать положительные эмоции у жителей города (улица *Ясная*, *Фруктовая*, *Лучистая*). Таких лексем среди онимированных апеллативов насчитывается 68 единиц (5,1%). Топонимы, связанных с идеологией советской эпохи, – 65 лексем (5%) – к примеру, улица *Марксистская*, *Октябрьская*, *Революционная*. В группе онимированных апеллативов 59 единиц (4,44%) составляют топонимы, во внутренней форме которых заложена характеристика самого топонимического объекта: внешний вид, отличительные черты: улица *Прямая*, *Кольцевая*, *Узкая*. Вызывающей интерес подгруппой среди топонимов с данным способом образования занимают онимированные апеллативы со значением признака или объекта с бинарной оппозицией или порядковым разграничением (улица *Большая* – улица *Малая*, *1-я линия* – *2-я линия*). Таких топонимов насчитывается 44 единицы (3,33%). Апеллативы, обозначающие профессии и другие виды деятельности, подвергшиеся онимизации в топонимической системе, составляют 35 лексем (2,63%) – улица *Химиков*, *Художников*, *Энергетиков*. Важную функцию во внутригородском пространстве выполняют ориентирующие онимированные апеллативы (улица *Северная*, *Заречная*, *Крайняя*) – их в топонимической системе города 24 единицы (1,8%). В отдельные подгруппы можно также выделить онимированные апеллативы

с семантикой важного исторического события или календарной даты (таких топонимов в городе 9 единиц (0,7%) – улица *Июльских дней*, *50 лет Победы*, *8-го Марта*) и топонимы с временной семантикой (4 лексемы (0,3%) – улица *Вечерняя*, *Осенний проезд*) [4]. Таким образом, онимированные апеллативы представляют собой существенный, а также разнообразный пласт лексики.

Второй способ образования имени собственного – это трансоимиализация. В любой ономастической системе, в том числе и в системе топонимов, наблюдаются случаи, когда имя одного объекта становится основой для образования нового наименования. Трансоимиализация, о которой идет речь, представляет собой мотивацию нового названия иными онамами, уже функционирующими в речи. По сути, происходит переход онама из одного ономастического класса в другой. При трансоимиализации выделяют естественный переход наименования с одного объекта на другой (например, *речка Кадочка* – улица *Кадочка*) и искусственное перемещение онама в иное ономастическое пространство (*газета «Искра»* – улица *«Искры»*). Этот способ образования топонимов является весьма распространенным и продуктивным.

В Нижнем Новгороде насчитывается 726 трансоимирированных лексем, т.е. 54, 6% от общего числа топонимов. Среди них преобладающая по объему подгруппа – это антропонимическая лексика, давшая название внутригородским топонимическим объектам (улица *Пушкина*, *Мечникова*, *Бекетова*). Таких лексем в Нижнем Новгороде насчитывается 390 единиц (29,3%). В качестве примыкающей по семантике подгруппы следует выделить ту, в которой внутригородские объекты названы в честь объединений людей – улица *Панфиловцев*, *Челюскинцев* (2 лексемы (0,15%). Чуть меньшую (по сравнению с антропонимическими топонимами) по количеству топонимов, образованных путем трансоимиализации, подгруппу представляют топонимические внутригородские линейные объекты (улица *Владивостокская*, *Ижевская*, *Муромская*). Насчитывается 277 лексем, т.е. 20,8% от общего числа топонимов. Как подвид топонимической лексики отдельно в топонимической системе города можно выделить лексемы с отсылкой на гидронимы (улица *Байкальская*, *Енисейская*, *Окский съезд*). Таких в городе 41 единица (3%). Ориентация при образовании топонима на агитотопонимы путем трансоимиализации также является продуктивной. В Нижнем Новгороде 10 подобных лексем (0,75%) – улица *Александровская*, *Рождественская*, *Варварская*. Отдельно следует отметить названия внутригородских объектов, связанных с промышленной жизнью города. Трансоимирированные, они дали названия топонимическим объектам: улица *Красносормовская*, *Краснозаводская*, *переулок Краснозаводский*. Таких урбанонимов 3, что составляет (0,25%). И последняя подгруппа, относящаяся к данному способу образования, включает в себя топонимы, трансоимирированные искусственно. В их семантике заложена информация о предметах или объектах, важных своей идеологической функцией (улица *«Искры»*, *«Правды»*, *Ледокола* *«Садко»*). Таких топонимов в городе насчитывается 3 единицы (0,25%) [4]. Таким образом, трансоимиализация как способ образования топонимов также представляет собой продуктивную модель.

Третий способ – онимизация апеллатива с одновременной трансоимиализацией другого имени собственного – представляет собой процесс образования нового имени собственного как лексемы, состоящей из двух или более основ, или словосочетания. Подобное соединение двух основных способов поименования при мотивации нового онама может происходить как в разные временные отрезки, так и синхронно. Результатом смешения онимизационного и трансоимиизационного способов образования онама является возникновение топонима, производного одновременно от апеллатива и имени собственного, причем традиционно имя собственное находится в постпозиции (например, улица *Маршала Рокоссовского*). По продуктивности смешанный тип образования топонимов уступает онимизации апеллатива и трансоимиизации другого имени собственного, но в функциональном плане топонимы всех трех типов образования являются равнозначными, поэтому смешанный тип выделяют в качестве самостоятельной модели мотивации имени собственного.

Среди годонимов Нижнего Новгорода насчитывается 79 лексем (5,9%), образованных путем смешения онимизационного и трансонимизационного способов формирования имени собственного. Наиболее многочисленной среди годонимов, образованных смешанным способом, является подгруппа, которая базируется на антропонимах с дополнительными характеристиками: почетным званием, ученой степенью, термином родства и т.п. (улица Академика Павлова, Маршала Жукова, Героя Советского Союза Самочкина, Сестёр Рукавишниковых). Таких лексем насчитывается 48 единиц (3,6%). Вторая подгруппа состоит из 31 лексемы (2,3%) и представляет собой топонимы в сочетании с бинарной оппозицией или порядковым разграничением (Первый, Второй и Третий Тупиковый переулки, набережные Верхне-Волжская и Нижне-Волжская и т.п.) [4]. Данный способ образования годонимов менее продуктивен, чем ранее названные, но не уступает им в функциональном плане [5].

Исходя из всего вышесказанного, следует отметить, что наиболее продуктивным путем образования топонима в годонимической системе города Нижнего Новгорода является трансонимизация. Онимизация апеллятива также весьма востребованный способ, в то время как смешение этих двух путей представляет собой наименьшую по количеству лексем группу. Данные показатели являются традиционными, поэтому можно сделать вывод о том, что годонимическая система Нижнего Новгорода функционирует в соответствии с основными закономерностями ономастического пространства, что подтверждается сопоставлением с годонимическими системами других городов России. Близкая к полученным результатам картина наблюдается в Иркутске (онимизированные апеллятивы – 31,6%, трансонимизация – 56,4%, смешанный тип словообразования – 12%) и Екатеринбурге (42,4% / 53,8% / 3,8%, соответственно), где преобладающее число годонимов образовано путем онимизации апеллятива и трансонимизации, в то время как на долю смешанного способа образования приходится меньший процент наименований. Годонимическая система Казани несколько отличается от приведенных ранее примеров. Сходство заключается в том, что наибольшее число урбанонимов, как и в остальных случаях, образованы путем трансонимизации (65,5%), а вот внутригородских объектов, образованных путем онимизации апеллятива и смешанным путем, примерно равное количество (19% и 15,5%). Это связано с обилием бинарных оппозиций в годонимической системе (Большое и Малое Казанское кольцо, улица Большая Красная, Большая Крыловка).

Таким образом, годонимическая система Нижнего Новгорода с точки зрения словообразования достаточно типична и развивается в русле традиционных ономастических процессов, а наибольшая словообразовательная близость систем наблюдается в сопоставлении с Екатеринбургом.

Библиографический список

1. Суперанская А.В. *Общая теория имени собственного*. Москва, 1973.
2. Суперанская А.В. *Теория ономастических исследований*. Москва, 1986.
3. Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Москва, 1988.
4. *Улицы города Горького*. Горький: Волго-Вятское книжное издательство, 1983.
5. Трубе Л.Л. *Как возникли географические названия Горьковской области*. Горький, 1962.

References

1. Superanskaya A.V. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo*. Moskva, 1973.
2. Superanskaya A.V. *Teoriya onomasticheskikh issledovanij*. Moskva, 1986.
3. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoy terminologii*. Moskva, 1988.
4. *Ulicy goroda Gor'kogo*. Gor'kij: Volgo-Vyatskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1983.
5. Trube L.L. *Kak vznikli geograficheskie nazvaniya Gor'kovskoj oblasti*. Gor'kij, 1962.

Статья поступила в редакцию 20.03.18

УДК 82-31

Rozhdestvenskaya O.Yu., senior teacher, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),

E-mail: o.rozhdestvo@gmail.com

Essalnek A.Ya., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),

E-mail: essalnek@yandex.ru

F. DOSTOEVSKY'S NOVEL "DEMONS" IN THE ASPECT OF DIALOGISM. The article studies the relation of such notions as "dialogism" and "polyphony" introduced by M. Bakhtin and the usage of the notion "dialogism" during the consideration of F. Dostoevsky's novel "Demons". It is said that "heteroglossia" is one of the main premises and sources of the dialogue on the first stage of the plot of the novel. During the consideration of the novel, we found some examples confirming the presence of different types of dialogism that were mentioned in Bakhtin's works: "great dialogue", dialogue among characters, "microdialogue", i.e. dialogue inside the character's mind or among his conscious and unconscious mind, and the dialogue where the "alien word" is frequently used. The elements of this type of dialogism can be found in the speech of different characters, but particularly in the narrator's speech.

Key words: dialogism, polyphony, microdialogue, "alien word".

О.Ю. Рождественская, ст. преп. МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: o.rozhdestvo@gmail.com

А.Я. Эсалнек, д-р филол. наук, проф. МГУ имени М.В. Ломоносова, E-mail: essalnek@yandex.ru

РОМАН Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЫ» В АСПЕКТЕ ДИАЛОГИЗМА

Статья посвящена проблеме взаимосвязи понятий «диалогизм» и «полифония», предложенных М.М. Бахтиным, и применению понятия «диалогизм» в ходе рассмотрения романа Ф.М. Достоевского «Бесы». Предпосылкой и источником диалога на первом этапе сюжетного действия романа является «разноречие». При подробном анализе романа были обнаружены примеры, подтверждающие наличие нескольких типов диалогизма, о которых говорилось в работах Бахтина: «большой диалог», диалог между отдельными героями, «микродиалог», т. е. диалог внутри сознания героя или между сознанием и бессознательным, и диалог, где активно используется «чужое слово». Элементы такого типа диалогизма присутствуют в речи различных персонажей, но особенно часто встречаются в речи повествователя.

Ключевые слова: диалогизм, полифония, микродиалог, «чужое слово».

Понятие «диалог» является в настоящее время одним из самых востребованных в разных областях гуманитарного знания, в том числе в литературоведении. Ориентация на диалог позволяет филологам использовать его как принцип понимания литературного произведения и как инструмент исследования ху-

дожественного текста. Трактовка понятия «диалог», зародившегося в период Античности и пережившего многовековую историю, широка и неоднозначна.

Но в поле зрения любого исследователя, обращающегося к диалогу, как правилу, присутствует и не может не присутствовать

точка зрения М.М. Бахтина, который активизировал и развил это понятие, опираясь на опыт мировой литературы и обосновав особое место в мировом историко-литературном процессе творчества Ф.М. Достоевского. Ученый посвятил его рассмотрению две монографии («Проблемы творчества Достоевского», 1929; «Проблемы поэтики Достоевского», 1963) и немалое количество статей. Однако обозначенная проблема продолжает волновать литературоведов разных поколений, пытающихся найти новые или уточнить имеющиеся подходы к изучению и интерпретации наследия великого писателя.

Избранное для анализа произведение создавалось в 60-е годы позапрошлого века. Впервые было опубликовано в журнале «Русский вестник» (№ 1, 2, 4, 7, 9, 10, 11 за 1871 г. и № 11, 12 за 1872 г.); отдельным изданием вышло в 1873 г. Оно всегда вызывало активную реакцию читателей и критиков. Спустя почти полтора столетия, на рубеже XX-XXI веков было защищено тридцать диссертаций (кандидатских и докторских), посвященных рассмотрению и интерпретации «Бесов». В их числе работы, обсуждающие вопросы проблематики и поэтики (А.Ю. Колпаков, С.Б. Пухачев, Н.О. Савина), проблемы жанра (А.А. Гапоненков, О.В. Молодкина, М.А. Шинков); описывающие связи данного текста с другими произведениями русской литературы (Е.А. Дубеник, С.А. Орлова, Л.В. Чередниченко), а также исследования, непосредственно посвященные размышлениям о диалогизме (А. Долгенко, И.И. Евлампиев, О.А. Спиригина).

Как известно, стимулом к написанию романа «Бесы» послужил произошедший осенью 1869 года факт убийства в Москве И. Иванова, слушателя Петровской земледельческой (ныне Тимирязевской) академии, организатором общества «Народная воля» С.Г. Нечаевым при участии ещё четырёх его членов. Данный случай стал для писателя поводом для размышлений о жизни русского общества середины XIX века и особой роли тогдашних революционеров, последователей жившего за границей Михаила Бакунина, сторонника анархистских методов борьбы с существующим положением вещей.

В отличие от предшествующих романов («Преступление и наказание» и «Идиот») действие в «Бесах» происходит в провинциальном городе, который у многих исследователей ассоциируется с Тверью. События излагаются от имени повествователя, который скромно именует себя хроникером, но внимательно наблюдает за происходящим и иногда сам участвует. Количество действующих лиц здесь гораздо больше, чем в предыдущих романах. Подробный рассказ о многих из них придает повествованию нравоописательный характер, однако интерес к умственно-нравственному облику героев приводит к тому, что из-под пера писателя выходит ещё один роман.

В центре повествования оказывается местное общество, включающее представителей «света» и относительно рядовых обывателей. В рамках широкого круга персонажей первые два места принадлежат Варваре Петровне Ставрогиной и жене губернатора Юлии Михайловне Лембке. Кроме того, здесь существует некий кружок, который представляет небольшое сообщество молодых людей, желающих ощущать себя причастными к современными либеральными идеям и веяниям. Они находят лидера в лице Степана Трофимовича Верховенского, в течение двадцати лет проживающего в доме Варвары Петровны, сначала в роли наставника и преподавателя её сына Николая Ставрогина, затем в качестве друга и, как он сам признаётся, в качестве «приживала». Умственный багаж Степана Трофимовича составляют воспоминания о пребывании в Петербурге 40-х годов, когда звучали имена Герцена, Грановского, Станкевича, Белинского и где Степан Трофимович прочёл две лекции, заслужив неофициальный титул профессора. Кроме Петербурга, Степан Трофимович, как и некоторые его ученики, жил за границей, приобщаясь к западным идеям, сформировавшимся более всего на немецкой почве того времени. Сейчас он по-прежнему хочет оставаться на виду, хотя явно побаивается тех, кто призван следить за настроениями в русском обществе. «Он кричал в клубе, что войска надо больше, чтобы призвали из другого уезда по телеграфу; бегал к губернатору и уверял его, что он тут ни при чем; просил, чтобы не замешивали его как-нибудь, по старой памяти, в дело, и предлагал немедленно написать о его заявлении в Петербург, кому следует» [1, с. 32].

Среди слушателей и почитателей Степана Трофимовича есть и те, кто претендует на создание собственных концепций. К ним относятся православно настроенный Шатов, искренне верящий в Россию и русский народ-«богоносца», и Кириллов, решивший доказать и реализовать идею о возможности прео-

доления страха смерти. В кружок входят: Липутин, Виргинский, Шигаев и Эркель.

Потребность показать и оценить внутренний мир героев заставляет писателя обращаться к диалогу как форме обмена мыслями, который возникает во время их дружеских встреч и вечеринок. Например: «Никогда эти ваши люди не любили народа, не страдали за него и ничем для него не пожертвовали, как бы ни воображали это сами, себе в утешу! — угрюмо проворчал он [Шатов], потупившись и нетерпеливо повернувшись на стуле.

Это они-то не любили народа! — завопил Степан Трофимович. — О, как они любили Россию!» [1, с. 33].

Словесный диалог утрачивает свою значимость, когда в городе появляется Пётр Степанович Верховенский, сын Степана Трофимовича, ученик и поклонник Николая Ставрогина, одержимый мыслью о насилии и смуте как факторах, благотворных для жизни общества. В отличие от Родиона Раскольникова («Преступление и наказание»), который пытался один осуществить свою мысль о людях особого типа и их «праве на кровь», вылившуюся в убийство старухи-процентщицы и ее сестры Лизаветы, Пётр Степанович ищет помощников и исполнителей в среде молодых людей, собирающихся вокруг Степана Трофимовича. И первая идея, которая, по его мнению, требует осуществления, — это идея ликвидации предполагаемого доносчика. Беря на себя роль провокатора, он выдвигает в качестве виновника и жертвы одного из «кружковцев», Ивана Шатова, отвечающего за печатный станок, на котором якобы печатаются «гуляющие по городу» прокламации. Вторым мотивом, помогающим ему вовлечь молодежь в задуманную акцию, становится идея о том, что они должны быть крепко связаны участием в устранении Шатова. Это «предприятие» вызывает сложную реакцию у его окружения, особенно у Виргинского, не верящего в реальность доноительства со стороны Шатова, в особенности потому, что приехала его жена, ждущая рождения ребёнка.

«Я знаю, что к Шатову пришла жена и родила ребенка, — вдруг заговорил Виргинский, волнуясь, торопясь, едва выговаривая слова и жестикулируя. — Зная сердце человеческое... можно быть уверенным, что теперь он не донесет... потому что он в счастии... Так что я давеча был у всех и никого не застал... так что, может быть, теперь совсем ничего и не надо...» [1, с. 457].

Однако убийство случается, что становится известным и жителям города, и властям, в результате чего для всех, так или иначе причастных к данному злодеянию и к предшествовавшим ему «дискуссиям» либерального толка, наступает расплата. Кириллов, подчиняясь своей идее и уговорам Петра Верховенского, убивает себя; ряд участников попадает за решётку; даже самоуверенный и железный Николай Ставрогин лишает себя жизни: «Я знаю, что мне надо бы убить себя, смести себя с земли как подлое насекомое; но я боюсь самоубийства, ибо боюсь показать великодушие. Я знаю, что это будет еше обман, — последний обман в бесконечном ряду обманов» [1, с. 514].

Подавленный всем происходящим в городе Степан Трофимович покидает свой кров и умирает в чужом доме, фактически на дороге; Варвара Петровна остаётся в горести и одиночестве. Лишь Пётр Степанович благополучно уезжает в Петербург, вызывая горькие переживания юного Эркеля.

Как видно из сказанного, о последствиях и оценке предпринятой акции говорят сами факты. Но вполне очевидна и позиция автора, передоверившего свою точку зрения повествователю. По его убеждению, трагическая ситуация, а иначе её и не назовёшь, стала результатом ложных идей, завладевших сознанием молодых правдоискателей и их учителей старшего и среднего поколения — Степана Трофимовича Верховенского и Николая Всеволодовича Ставрогина.

В ходе рассказа о жизни города и злоключениях изображенных героев используется **разного типа диалог**, чем подтверждается многократно высказывавшаяся М.М. Бахтина и его последователями мысль о диалогичности романов Достоевского [2]. Об этом свидетельствуют уже первые главы романа, не содержащие ещё эпизодов и фактов экстремального характера. Предпосылкой и источником диалога на первом этапе сюжетного действия является то обстоятельство, которое М.М. Бахтин зафиксировал, исследуя ранние формы европейского романа, и объяснил его **разноречием**. О разноречии свидетельствуют не только высказывания, но и всё поведение различных членов городского общества. Стоит вспомнить, как складываются отношения двух дам — Варвары Петровны и Юлии Михайловны. Они окрашены чувствами зависти, вражды и откровенной конкуренции. По каждому поводу у них возникают споры: где проводить

задуманный праздник в пользу гувернанток, кому и когда выступать на эстраде, что читать, кого использовать в качестве организаторов праздника и членов так называемого комитета и т. п. При этом, конкурируя друг с другом, обе они ищут контактов с членами «кружка» и особенно с Петром Верховенским. Суматоха и пересуды активизируются и в момент проведения праздника, тоже по разным поводам: по поводу буфета, танцев, состава приглашенных на бал и т.п.

Разногласия явно демонстрируют глупость, нелепость, неразумность высказываемых мыслей и совершаемых поступков. Варвара Петровна явно не может обойтись без Степана Трофимовича, но требует его женитьбы на своей молодой воспитаннице Даше Шатовой. Её сын Николай Ставрогин, приезжавший в родной город четыре года назад, вздумал потешаться над «почтенными» жителями города, например, над Гагановым, «протащив его за нос» на глазах у столь же почтенной публики, а затем укусил за ухо самого губернатора. В этот приезд он по-прежнему «куражится» над окружающими, в том числе над своей матерью, готовясь обнародовать факт своей женитьбы на Марии Лебядкиной. В конце концов, он кончает жизнь самоубийством, повисши в светёлке под крышей собственного дома. Жена губернатора Юлия Михайловна всячески старается перещеголять мужа, пытаясь доказать свою способность управлять городом и вовлекая в административные дела местную молодёжь, что противоречит представлениям губернатора.

Вся эта светская суэта протекает на фоне реального неблагополучия в городе, в том числе на фоне недовольства рабочих на местной фабрике, в ходе чего возникает реальный хаос, а затем столь же реальный пожар в Заречье, во время которого погибают брат и сестра Лебядкины и Лиза Дроздова, после чего губернатора и горожан охватывает настоящий ужас.

Указанные факты и обстоятельства могут служить примером и доказательством так называемого «большого диалога», в который вовлечены разные члены и группы общества с их страстями и противоречиями. Помимо этого, постоянно возникает диалог между отдельными представителями того или иного круга – Варварой Петровной и Степаном Трофимовичем; Кирилловым, Верховенским-младшим и Ставрогиным.

В-третьих, имеет место так называемый «микродиалог», то есть диалог внутри сознания того или иного героя или между сознанием и бессознательным. В-четвертых, присутствует и такой тип диалога, который Бахтин назвал двуголосием, то есть диалог, где активно используется чужое слово. Элементы подобного диалога присутствуют в речи разных персонажей, но особенно часто в речи повествователя, когда, передавая события или мысли воссоздаваемых героев, он прибегает к разного вида «цитатам» из речи близких и далеких субъектов, в том числе современных писателей. Иллюстрацией может служить фрагмент текста, в котором сообщается о приехавшем из столицы «великом» писателе Кармазинове. Художник и хроникер одинаково иронически относятся и к его внешнему виду, и к манере держаться и говорить: «Это был очень невысокий, чопорный старичок с довольно румяным личиком, с густыми седенькими локончиками... <...> Он был одет как-то ветхо, в каком-то плаще внакидку, какой, например, носили где-нибудь в Швейцарии или в Северной Италии. Но по крайней мере все мелкие вещицы его костюма: запонки, воротнички, пуговицы, черепаховый лорнет на тоненькой черной ленточке, перстенок были такие же, как у людей безукоризненно хорошего тона» [1, с. 70]. Здесь явно имитируется и пародируется манера описания, свойственная И.С. Тургеневу, любившему в ироническом контексте употреблять уменьшительные суффиксы. Относительно ориентации Достоевского на Тургенева при создании образа Кармазинова высказывались многие исследователи [3; 4].

Рассуждая об особенностях и функциях диалога, нельзя не подчеркнуть то обстоятельство, что диалог – это не только

форма речи и способ обмена мыслями, но и принцип понимания жизни, характер мироощущения, присущий тому или иному субъекту – будь то персонаж художественного произведения или реальный член социума. В этом контексте М.М. Бахтин чаще использовал термин диалогизм, который, по его убеждению, отличается от монологизма. Монологизм – сигнал чего-то завершённого, утвердившегося, устоявшегося, очень часто подлежащего внушению со стороны и принятию «на веру» и тем самым становящегося признаком догматизма. С позиции современного лингвиста, «монолог при отражении соотношения позиций говорящего и слушающего в семантическом плане часто выводит позицию говорящего на первый план, делая ее ведущей, в ряде случаев даже при экспликации учета позиции слушающего» [5, с. 192]. Здесь явно таится мысль об игнорировании второго коммуниканта и подавлении или игнорировании его точки зрения. Диалогизм, по Бахтину, «принципиально поликоммуникативен», это свидетельство незавершенности, открытости, способности к дальнейшим поискам в нравственно-умственной сфере.

В данном повествовании складывается впечатление, что и диалогизм ставится под сомнение. Участвуя в спорах своих молодых коллег, Степан Трофимович отмечает незрелость, недодуманность, «недосиженность», как он говорит, их мыслей и суждений. Вероятно, Достоевский согласен с такими словами, но ему этого недостаточно. Судя по всему, писатель как мыслитель и идеолог хочет подвергнуть испытанию и оценке не только и не столько слабость мышления молодых правдоискателей, сколько само направление их мыслей, несоответствие их высоким нравственным принципам. Неслучайно, что, оценивая умственные искания и поведение своих героев, он использует обозначение «бесы», которые согласно Священному Писанию вышли из человека и вселились в свиней, толкнув их к гибели. В данном случае оказалось, что бесы вселились именно в людей, предопределив их гибель, а также смятение и смуту в городе. Об этом в романе говорит Степан Трофимович: «Эти бесы, выходящие из больного и входящие в свиней, – это все язвы, все миазмы, вся нечистота, все бесы и все бесенята, накопившиеся в великом и милом нашем больном, в нашей России, за века!» [1, с. 499].

При восприятии умонстроений и поведения жителей города нельзя не заметить, что ассоциации с бесами заслуживают не только молодые либералы, обрекшие себя на раскаяние и гибель, но и многие другие участники «необыкновенных событий», случившихся в городе. Нечто бесовское, нелепое, глупое, а часто злоумышленное присутствует в настроениях и действиях персонажей самого разного плана. Об этом свидетельствуют многие их поступки. К названным выше фактам, напоминающим о поведении матери и сына Ставрогиных, отца и сына Верховенских, говорилось выше. К сказанному можно добавить и другое. Рядом с этими героями периодически возникает фигура Федьки Каторжного, с которым они вступают в диалог и тем самым объективно участвуют в «странных» событиях, а по существу в гибели Лебядкиных, Лизы и тех, кто пострадал от пожара в Заречье. Словом, несурзанности бросаются в глаза на каждом шагу при знакомстве с жителями города, в частности с их развлечениями, репликами в адрес друг друга и т. д.

Итак, диалогичность пронизывает всё повествование в романе «Бесы». Систематизация и осмысление диалогизма приводит к умозаключению, что формы проявления диалогизма многообразны; функции его различны, а диалог далеко не всегда означает понимание и согласие между его участниками.

Предлагаемый материал убеждает, что «разногласие», которое наблюдается в городе, большей частью свидетельствует о конфликтах и противоречиях, которые питают общественные настроения и рождают туманные, а нередко и антигуманные идеи, которые пугали Достоевского и вызывали в его сознании неприязнь и отторжение, что проявилось в общей эмоциональной окраске изображаемого.

Библиографический список

1. Достоевский Ф.М. Бесы. Полное собрание сочинений: в 30 т. Ленинград: Наука, 1974. Т. 10: 32 – 514.
2. Евлампиев И. Диалогизм или полифония? Одно из противоречий подхода Бахтина к творчеству Достоевского. *Философская антропология*. Available at: http://anthropology.rchgi.spb.ru/bakhtin/bakhtin_i2.htm
3. Дубеник Е.А. Литературные ассоциации в романе Ф.М. Достоевского «Бесы». Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2010.
4. Долженко А.Н. Преступление без наказания: наследие Ф.М. Достоевского в неомифологии Ф. Сологуба. *Достоевский и XX век*. Москва: ИМЛИ РАН, 2007: 291 – 298.
5. Безяева М.Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка. Москва: Издательство МГУ, 2002.

References

1. Dostoevskij F.M. *Besy. Polnoe sobranie sochinenij*: v 30 t. Leningrad: Nauka, 1974. T. 10: 32 – 514.
2. Evlampiev I. Dialogizm ili polifoniya? Odno iz protivorechij podhoda Bahtina k tvorčestvu Dostoevskogo. *Filosofskaya antropologiya*. Available at: http://anthropology.rchgi.spb.ru/bakhtin/bahtin_i2.htm
3. Dubenik E.A. *Literaturnye associacii v romane F.M. Dostoevskogo «Besy»*. Dissertacija ... kandidata filologičeskikh nauk. Moskva, 2010.
4. Dolgenko A.N. Prestuplenie bez nakazaniya: nasledie F.M. Dostoevskogo v neomifologii F. Sologuba. *Dostoevskij i XX vek*. Moskva: IMLI RAN, 2007: 291 – 298.
5. Bezyaeva M.G. *Semantika kommunikativnogo urovnya zvuchaschego yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2002.

Статья поступила в редакцию 26.03.18

УДК 81

Rudenko Yu.V., postgraduate, SUSHPU, teacher of LNMO (St. Petersburg, Russia), E-mail: ju.an@inbox.ru

INTERTEXTUALITY FROM THE ASPECT OF ANALYSIS OF WORKS OF FICTION. The article studied philosophic and historical prerequisites of the formation of the term intertextuality, its development in Russia and abroad, modern concepts and topical problems, connected with this term. The research examines and compares works of such researchers as N.N. Belozeroва, Yu. Kristeva, M.M. Bakhtin, J.L. Borges, P. Sollers, R. Barthes, G. Genette, M. Riffaterre, Yu.M. Lotman, I.V. Arnold, N.S. Valgina and others. Consequently, the article unfolds the following concepts: carnival, dialogism, proportionality symmetry, universal library, the theory of sets, the death of the author, palimpsest, optional and required intertextuality, a text in the text. As a result the article assesses the term intertextuality and proposes its most valid definition.

Key words: intertextuality, ideologeme, memex, palimpsest, hypotextuality, transtextuality.

Ю.В. Руденко, аспирант ЮУрГГПУ, учитель ЧОУ ОиДО «ЛНМО», г. Санкт-Петербург, E-mail: ju.an@inbox.ru

ПОНЯТИЕ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В АСПЕКТЕ ВЫБОРА ПОЗИЦИИ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В статье проанализированы философско-исторические предпосылки образования термина интертекстуальность, развития этого понятия в зарубежном и отечественном языкознании, современные теории и актуальные проблемы, связанные с интерпретацией термина. Сопоставлены изыскания следующих исследователей межтекстовых связей: Н.Н. Белозерова, Ю. Кристева, М.М. Бахтин, Х.Л. Борхес, Ф. Соллерс, Р. Барт, Ж. Женетт, М. Риффатер, Ю.М. Лотман, И.В. Арнольд, Н.С. Валгина и др. Раскрыты следующие понятия: карнавал, диалогизм, соразмерность и симметрия, вселенская библиотека, теория множеств, смерть автора, палимпсест, факультативная и необходимая интертекстуальность, текст в тексте. Предложена авторская оценка понятия интертекстуальность и обосновано наиболее приемлемое определение термина.

Ключевые слова: интертекстуальность, идеологема, мемекс, палимпсест, гипертекстуальность, транстекстуальность.

Термин интертекстуальность является одним из самых проблемных в современной лингвистике, теории текста, дискурсологии и семиотике. Неоднозначность его трактовки приводит к расхождению интерпретаций трудов многих лингвистов. Несмотря на это, некоторые исследователи языка (Н.Н. Белозерова, Л.Е. Чуфистова) признают термин идеальным [1], т. к. его введение в научную литературу позволяет заменить многие описательные названия, такие как литературные реминисценции, чужое слово, следование традициям и т. д. Одной из задач нашей работы является стремление проанализировать содержательное наполнение данного понятия, тем самым подтвердить тот факт, что оно отвечает запросам современной лингвистики. Для этого необходимо проследить его научное развитие и освещение в специализированной литературе.

Впервые термин *интертекстуальность* появляется у Ю. Кристевой в её статьях «Слово, диалог и роман», «Закранный текст», вошедших в концептуальный научный труд автора «Семиотика: исследования по семанализу». В попытке очертить границы текста Ю. Кристева ставит текст на пересечении двух осей, где горизонтальная ось представляет собой взаимодействие субъекта письма и адресата, а вертикальная – слово во взаимосвязи с культурным окружением, в частности с другими текстами: «...каждый текст строится как мозаика цитирований, каждый текст – это приспособление к другим текстам, их трансформация. На место понятия *интерсубъективности* ставится понятие *интертекстуальности*, и поэтический язык прочитывается, по крайней мере, как удвоенный» [2, с. 73–74]. Такой подход расширяет границы текста и указывает на бесконечное количество связей с другими текстами как в ретроспективном направлении, так и в проспективном. В своих исследованиях Ю. Кристева в основном опирается на работы М.М. Бахтина, посвященные диалогичности и полифонии: «Проблемы творчества Достоевского» (1929 г.), «Франсуа Рабле в истории реализма» (1940 г.).

М.М. Бахтин понимал ограниченность отношения к художественной литературе как к языковому явлению, взятому изолированно от контекста культуры, как к «искусственному условному

состоянию». Он предполагал наличие взаимодействия между каждым словом (высказыванием) и той информацией, которая заложена в нем предыдущими опытами. Употребляя ту или иную лексику, мы обогащаем ее новым смыслом, который вливается в уже существующие смыслы и передается последующим ее носителям. Таким образом, идея диалогизма М.М. Бахтина, заключалась в вечной борьбе между «я» и «другим». Эта борьба основывается на желании получить признание со стороны другого человека, тем самым утвердиться самому. Слово как способ этого утверждения и признания находится под влиянием предыдущих его использований и вступает в борьбу с настоящими условиями его употребления, с восприятием этого слова другим человеком. В монографии «Проблемы поэтики Достоевского» М.М. Бахтин пишет об особенностях и новаторстве Ф.М. Достоевского, выраженного в «полифоничности» и «диалогичности» его произведений, о стремлении русского романиста в один миг соединить все многообразие идей и их противоречия. На основе определения *диалогические отношения* М.М. Бахтина строилась в дальнейшем теория текста Р. Барта. Ю. Кристева, развивая данные идеи, отходя от употребляемого М.М. Бахтиным понятия «интерсубъективности», приходит к заключению о том, что любой текст находится «в диалоге» с предшествующими и современными текстами. Таким образом возникают последующие размышления о «смерти писателя»: его роль вытеснена и заменена взаимодействиями внутри и между текстами. Автор не участвует в тексте, он лишь предоставляет различные идеологии [3].

Понятия *идеология* и *идеологема* с точки зрения языкознания впервые анализируются М.М. Бахтиным. Национальный язык, согласно ему, представляет собой определенную идеологию, реализованную в идеологемах отдельных личностей. Идеологема в работах Ю. Кристевой представлена как смешение такой организации текста, которая помещена в «общий текст («культуру») с высказываниями («эпизодами»), которые ассимилируются и отправляются в «пространство внешних текстов». «Идеологема представляет собой интертекстуальную функцию, которую можно прочитать в «материализованном» виде на раз-

личных уровнях структуры каждого текста, и которая действует на всей его траектории, задавая ему исторические и социальные координаты» [2, с. 46–47]. Текст рассматривается в данном случае как интертекстуальность и осмысливается в текстах общества и культуры в целом. Оба исследователя большое внимание уделили разработкам особого подхода к анализу романа как особого жанра художественной литературы.

М. М. Бахтин также утверждает, что одним из истоков романного жанра в литературе является «карнавал», историю развития которого он описал в своей монографии. Анализируя работы Ю. Кристевой и М. М. Бахтина, Г. Косиков делает вывод, что «карнавализация интертекста ... преследует скорее цель освобождения от истины» [4, с. 17], т. е. отрицание готовых истин, признания отсутствия индивидуального сознания отдельного человека. Карнавал – это ситуация, при которой нет условностей и ограничений, отсутствует иерархия и законы; это «увенчание» и «развенчание» или постоянный процесс становления. Карнавал – это смешение и переплетение всего накопленного опыта, его раскрытие, «освобождение человеческого сознания». Таким образом, роман представляется способом выплеснуть все внутренние и внешние противоречия, преобладающие в социальной среде.

Необходимо, однако, помнить, что М. Бахтин в своих работах говорит не о непосредственном присутствии явных заимствований или отсылок на другие произведения, а о различных голосах в пределах одного произведения. Термин же «интертекстуальность» подразумевает межтекстовость, т. е. присутствие иносродного, чужого текста. Подобного мнения придерживаются Г. Тиме, М. Пфистер, Ю. Блох и др. «Юлия Кристева, связавшая этот термин (интертекстуальность) с “диалогизмом” М. Бахтина, невольно и значимо отбросила само понятие диалогизма: ведь у Бахтина речь идет не об *интертекстуальности*, а об *интратекстуальности*, то есть полифонии внутри одного текста» [5, с. 60]. Интратекстуальность М. М. Бахтина позволила создать новую теорию в исследовании художественного текста и преобразовать это понятия в интертекстуальность, что обосновано лингвистическими задачами, стоящими перед филологом, исследующим тексты в их взаимодействие.

Таким образом наглядно представлено развитие исследовательской мысли, приведшей к созданию непосредственно термина *интертекстуальность*. Но в основе данной теории и взгляда на литературу и искусство в целом лежат философские труды, берущие свое начало от древних греков. Так философы-классики утверждали, что искусство, будучи отражением действительности, дает людям радость узнавания. Платон, а вслед за ним Арситотель, рассуждая о подражательном искусстве, говорили о том удовольствии и радости, которые получают зрители при узнавании того или иного факта. В эпохи Возрождения и классицизма подражание считалось единственным способом приблизиться к идеалу. Следовательно эстетики древних представлялось уделом аристократов – образованных и литературно искусных людей. В дальнейшем данная практика упразднилась, оставив при этом осознание той эстетики, которую привносят интертекстуальные элементы в любое произведение.

Если древнегреческая философия – это фундамент для многих современных теорий не только в лингвистике, но и в других науках, то XX в. – само здание, позволившее появиться на свет теории интертекстуальности. В 30-е годы XX века А. В. Шубников и В. А. Копчик занимаются исследованием категории *симметрия*, в аспекте стремления человека к соразмерности. Труды физиков были проанализированы в работе Н. Н. Белозеровой и Л. Е. Чуфистовой «Когнитивные модели дискурса» (2004 г.) и привели к следующему выводу: основой сохранения симметрии между взаимодействующими текстами является воздействие друг на друга инвариантов и вариантов [1]. Другими словами, взаимодействие текста источника и нового текста, основанного на нем, пародирующего его или отсылающего к нему. Согласно данным исследованиям, человек подсознательно стремится отразить в своих текстах накопленный опыт, уподобить свое произведение наблюдаемым явлениям природы или результатам творческой работы предыдущих или современных ему поколений.

Примерно в это же время, на другом конце мира, Ванневар Буш выдвигает теорию «мемекса», согласно которой человек накапливает и извлекает знания не при помощи логических связей, а благодаря ассоциативным цепочкам. По его мнению, ассоциации образуют целую сеть или «паутину» связей, в результате чего, вся информация, которую человек поглощает, отражается при создании нового текста. «Мемекс» – это особое устройство,

позволяющее хранить и извлекать информацию. Каждый человек обладает своим собственным мемексом, который отражается в его работах, новых текстах. В. Буш описывает подробно свою идею в статье «As We May Think» в журнале The Atlantic Daily в июле 1945 года. «A memex is a device in which an individual stores all his books, records, and communications, and which is mechanized so that it may be consulted with exceeding speed and flexibility» [6]. Его разработка стала прообразом понятия «гипертекст» и «интертекст», т. к. является когнитивной моделью процесса возникновения связей между текстами.

Большой вклад в создание теории интертекста внес Х. Л. Борхес, написавший в 1941 году рассказ «Вавилонская библиотека». Автор создает образ Вселенской Библиотеки, хранилища, содержащем все когда-либо созданные книги. Эта мировая библиотека внешне строго структурирована; она представлена в виде шестиугольных комнат с лестницами и зеркалом. Но на самом деле, Вселенская Библиотека Х. Л. Борхеса хаотична, бесконечна и децентрична. В ней невозможно разобраться, чтобы найти нужную книгу или библиотекаря. В этом рассказе появляется идея о том, что все уже сказано и написано: «Это мое сочинение – многословное и бесполезное – уже существует в одном из тридцати томов одной из пяти полок одного из бесчисленных шестигранных – так же, как и его опровержение» [7, с. 26]. В дальнейшем М. Фуко воспользовался схожим метафорическим образом, назвав свою библиотеку «фантастической». Такие идеи уничтожают писательскую мотивировку и стимул и в конечном счете обесценивают авторское значение в современном мире, подводя базу для французских структуралистов и постструктуралистов к концепции смерти автора. Творчество этого автора было направлено на слом привычного отношения к литературному труду как поиску первоначала. Его заимствования далеки от принципа филиации, при котором произведения выстраиваются в вертикальную последовательность от первоисточника к современному тексту; концепция Х. Л. Борхеса – это представления текстов в виде замкнутого круга (Н. Пьеге-Гро) или сотканного полотна (Р. Барт). В любом случае, нет возможности найти начало или конец, все тексты находятся в бесконечном взаимодействии друг с другом, ядро или первооснова отрицаются.

В середине XX века такой образ мысли приобретает популярность и получает название теории множеств, пришедшей на смену философии единства. Основным отличием данных теорий является отсутствие центра, первоначала, Абсолюта. На смену структуралистам приходят постструктуралисты, представленные в основном французскими теоретиками, такими как, Ж. Деррида, Ж.-Ф. Лиотар, Ж. Делёз, М. Фуко. Эти философы ратовали за внутреннюю неоднородность бытия, за неопределенность и отсутствие какой-либо тотализации. Их философские изыскания являются фоном для создания теории интертекстуальности, в том представлении, в котором преподносит ее Ю. Кристева, а за ней и другие представители философско-литературной группы «Тель Кель». Филипп Соллерс, редактор одноименного журнала, подчеркивал, что «любой текст связан со множеством других текстов, перечтением ..., акцентуацией, конденсацией, сдвигом и углублением которых он является» [8, с. 33]. Данная группа выступала за относительность понятия плагиат, т. к., все тексты так или иначе состоят из «мозаики цитаций», а значит, все является плагиатом. Таким образом, они отрицали существования авторства и продвигали ставшую популярной концепцию «смерти автора».

Появление термина интертекстуальность было принято критично в среде языковедов Франции, но поддержка со стороны журнала «Тель Кель», а также авторитет Р. Барта позволили термину остаться в печати. Р. Барт развивает созданное его ученицей понятие и отражает его в следующих работах: «S/Z», «От произведения к тексту», «Текст», «Удовольствие от текста». Следует обратить внимание, что у Р. Барта термин Текст вобрал в себя многие значения, вложенные в понятие интертекстуальность, как-то галактика означающих, паутина, ткань. Он четко разграничивал понятия Текст и произведение, где произведение статично и ограничено, в то время как текст динамичен, он постоянно расширяется и нависает над каждым произведением, неизбежно «отбрасывая на него тень». При таком противопоставлении ярко отражается сходство между Текстом Р. Барта и интертекстом Ю. Кристевой («Любой текст – это интертекст...»). Р. Барт рассматривает любой текст как скопление зачастую бессознательных заимствований, которые практически невозможно определить. Более того, у каждого читателя есть свой набор ассоциаций, который необязательно совпадает с авторскими за-

думками. Отсюда постулат литературных исследований XX в.: «Сколько читателей – столько произведений» [9, с. 56]. Вступая в полемику об истинном смысле своего термина, Ю. Кристева настаивает на его новом определении, столь же широком и неоднозначном: «интертекстуальность – это транспозиция одной или нескольких знаковых систем в другую знаковую систему» [2, с. 52]. В конечном счете, Р. Барт признавал, что его Текст и Интертекст Ю. Кристевой невозможно изучать никакой научной дисциплиной и отсюда возникают многочисленные попытки обосновать данное понятие, дав ему возможность стать лингвистической проблемой.

Разрабатывает более сложную систему понятий представитель французского структурализма Жерар Жене́т в своей книге «Палимпсест» (1982). Палимпсест – название, которое точно передает основные направления мысли в исследовании языка и литературы этого времени, – это «древняя рукопись, написанная на писчем материале (обычно пергаменте) поверх смытого или соскобленного прежнего текста» [10, с. 250]. Ж. Жене́т вводит обобщенный термин *транстекстуальность*, позволяющий говорить о связи (эксплицитной или имплицитной) одного текста с другими. Транстекстуальность подразделяется на пять типов: интертекстуальность, гипертекстуальность, паратекстуальность, архитекстуальность и метатекстуальность. Интертекстуальность – «отношение соприсутствия, объединяющее два или несколько текстов» [8, с. 37]. Сюда относятся, согласно Ж. Жене́ту, цитирование, плагиат и аллюзия. Понятие *гипертекстуальность*, в свою очередь, определяется как «отношение между первичным и вторичным текстом, произведенного от другого, раннего текста» [8, с. 38]. В этой типологизации не четко просматривается разница между терминами *транстекстуальность*, *интертекстуальность* и *гипертекстуальность*. Следовательно, данная разработка не проливает свет на существующие разногласия в среде филологов, а скорее приводит к еще большему размежеванию и усложнению возникшей теории взаимодействия текстов обилием неточных терминов.

Майкл Риффатер, в свою очередь, рассматривал интертекстуальность исключительно с точки зрения взаимодействия читателя с текстом. Основываясь на одностороннем подходе к межтекстовым отношениям, М. Риффатер дает следующее определение интертекстуальности: это «восприятие читателем отношений между данным произведением и другими – предшествующими или последующими – произведениями» [4, с. 57]. Более того, французский теоретик утверждал, что интертекст не ограничен хронологически, так как хронология чтения среднестатистического человека не совпадает с историческим процессом создания того или иного произведения. Поэтому более раннее произведение вполне может отсылать читателя к более позднему вопреки диахроническим законам. М. Риффатер отмечает, что любые отсылки к другим текстам, не идентифицированные читателями, теряют какую-либо значимость, и текст остается плоским, небогатым. Отсюда подразделение интертекстуальности на «факультативную» и «необходимую», то есть ту, которую читатель не может пропустить, т.к. она выделена типографическими

марками, либо акцентирована самим автором. Наиболее типичным примером является цитата, а к факультативным интертекстуальным фигурам можно отнести аллюзию.

В отечественной филологии распространилось выражение *текст в тексте* (Ю. М. Лотман, Н. С. Валгина), которое отмечается своеобразным подходом к интерпретации анализируемого понятия. «Текст в тексте – это введение в оригинальный авторский текст чужого текста» [11, с. 141]. Под чужим текстом может пониматься как текст иного реального автора, так и текст вымышленного персонажа. Примером служат стихотворения Живаго, включенные в последнюю главу романа или чередования повествований в «Мастере и Маргарите». Такой подход расширяет границы интертекстуальности и не дает четко сформулировать проблему и методы анализа данного феномена текста. И. В. Арнольд, несмотря на то, что адаптировала для себя французский термин, имеет схожий взгляд на интерпретацию термина. Основным детерминантом ее подхода является *смена субъекта речи*. Интертекстуальность – «включение в текст целых других текстов с иным субъектом речи, либо их фрагментов в виде цитат, реминисценций и аллюзий» [12, с. 351]. Спорным остается вопрос, не является ли стандартная диалоговая речь между персонажами произведения сменой субъекта речи, и не будет ли считаться каждая реплика, в таком случае, цитированием. В целом И. В. Арнольд удалось создать четкую концепцию интерпретации текста «на перекрестье трех теоретических сфер: учение о диалогизме (М.М. Бахтина), теории интертекстуальности и герменевтики» [9, с. 22].

В современной лингвистике принято рассматривать термин интертекстуальность в узком смысле, а трактовка Ю. Кристевой, при которой любой текст рассматривается как набор уже сформулированных фраз, остается за рамками лингвистического исследования. Наиболее четкое определение, обобщающее основные аспекты термина, представлено в стилистическом словаре Е.А. Баженовой. Интертекстуальность – это «текстовая категория, отражающая соотносительность одного текста с другими, диалогическое взаимодействие текстов в процессе их функционирования, обеспечивающее приращение смысла произведения» [13, с. 104]. Этот термин и взят за основу, от которой можно отталкиваться в дальнейших исследованиях данного феномена литературы.

Интерес к данной проблеме продолжает быть актуальным и развивается по мере того, как в рамках определенных направлений исследователи языка стремятся анализировать художественные артефакты: с точки зрения автора, текста или интерпретатора. Особенное внимание уделяется последнему, задача которого декодировать текст. Бесспорным является тот факт, что любое произведение, написанное в античное время или в XXI в, не может существовать без влияния на него *прочитанных ранее* текстов. А следовательно, интертекстуальность – «это первооснова литературы» [4, с. 49]. С таким отношением к данной категории соглашаются и русские лингвисты в лице Ю.Н. Земской, которая считает интертекстуальность – «базовой категорией» текста [9, с. 56].

Библиографический список

1. Белозерова Н.Н., Чуфистова Л.Н. *Когнитивные модели дискурса*. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2004.
2. Кристева Ю. *Семiotика: Исследование по семанализу*. Перевод Э.А. Орловой. Москва: Академический Проект, 2013.
3. Кристева Ю. *Избранные труды: Разрушение поэтики*. Перевод Г. К. Косикова. Москва: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004.
4. Пье-Гро Н. *Введение в теорию интертекстуальности*. Перевод Г.К. Косикова. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
5. Тиме Г. От сравнительного литературоведения до компаративизма: типология генезиса и Vice Versa. *Сравнительно о сравнительном литературоведении: транснациональная история компаративизма*. Коллективная монография по материалам русско-французских colloquiums 6 – 7 октября 2009 года и 3 – 4 октября 2011 года. Москва: ИМЛИ РАН, 2014: 50 – 61.
6. Bush V. As We May Think. *The Atlantic Daily* 1945 Available at: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/>
7. Борхес Х.Л. *Избранное*. Москва: Радуга, 1989.
8. Москвин В.П. *Интертекстуальность. Понятийный аппарат. Фигуры, жанры, стили*. Москва: Издательство Либроком, 2011.
9. Земская Ю.Н., Качесова И.Ю., Комиссарова Л.М., Панченко Н.В., Чувакин А.А. *Теория текста*. Москва: Флинта: Наука, 2010.
10. Палимпсест. *Словарь лингвистических терминов*. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010: 250.
11. Валгина Н.С. *Теория текста*. Москва: Логос, 2003.
12. Арнольд И.В. *Семантика. Стилистика. Интертекстуальность*. Санкт-Петербург: Издательство С.-Петерб. ун-та, 1999.
13. Интертекстуальность. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва: Флинта: Наука, 2006: 104.

References

1. Belozeroва N.N., Chufistova L.N. *Kognitivnye modeli diskursa*. Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2004.
2. Kristeva Yu. *Semiotika: Issledovanie po semanalizu*. Perevod `E.A. Orlovoj. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2013.
3. Kristeva Yu. *Izbrannye trudy: Razrushenie po`etiki*. Perevod G.K. Kosikova. Moskva: «Rossijskaya politicheskaya `enciklopediya» (ROSSP`EN), 2004.

4. P'ege-Gro N. *Vvedenie v teoriyu intertekstual'nosti* Perevod G.K. Kosikova Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
5. Time G. Ot sravnitel'nogo literaturovedeniya do komparativizma: tipologiya genezisa i Vice Versa. *Sravnitel'no o sravnitel'nom literaturovedenii: transnacional'naya istoriya komparativizma*. Kollektivnaya monografiya po materialam russko-francuzskikh kollokviumov 6 – 7 oktyabrya 2009 goda i 3 – 4 oktyabrya 2011 goda. Moskva: IMLI RAN, 2014: 50 – 61.
6. Bush V. As We May Think. *The Atlantic Daily* 1945 Available at: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/>
7. Borhes H.L. *Izbrannoe* Moskva: Raduga, 1989.
8. Moskvina V.P. *Intertekstual'nost'. Ponyatijnyj apparat. Figury, zhanry, stili*. Moskva: Izdatel'stvo Librokom, 2011.
9. Zemskaya Yu.N., Kachesova I.Yu., Komissarova L.M., Panchenko N.V., Chuvakin A.A. *Teoriya teksta*. Moskva: Flinta: Nauka, 2010.
10. Palimpsest. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Nazran': OOO «Piligrim», 2010: 250.
11. Valgina N.S. *Teoriya teksta*. Moskva: Logos, 2003.
12. Arnold I.V. *Semantika. Stilistika. Intertekstual'nost'*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo S.-Peterb. un-ta, 1999.
13. *Intertekstual'nost'. Stilisticheskij 'enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Flinta: Nauka, 2006: 104.

Статья поступила в редакцию 19.02.18

УДК 81'23

Saghitova A.F., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia),
E-mail: raf-82@mail.ru

Suleymanova A.K., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia),
E-mail: sgaziz@ufanet.ru

LANGUAGE CONSCIOUSNESS AS A SYNTHESIS OF UNIVERSAL AND ETHNICALLY SPECIFIC. The objective of the research is to study a problem of linguistic consciousness in linguistics, as well as a description of the universal and ethnically specific features of the formation of linguistic consciousness. The authors describe principles of the study of linguistic consciousness in modern humanitarian science. The article uses linguocultural and linguocognitive methods to identify mental and linguistic processes occurring in the language consciousness of a person. The problem of linguistic consciousness and its constituent components is multifaceted and researched by scientists in cognitive linguistics, linguoculturology, psychology, psycholinguistics, intercultural communication. It considers universal and ethnically specific in linguistic consciousness. The article studies the image that forms the basis of linguistic consciousness and reflects the specifics of the national culture of a particular linguistic cultural community, national perception and awareness of the surrounding reality. Due to the presence of a universal component in the linguistic consciousness, communication between representatives of different linguocultural communities is possible. The national specificity of linguistic consciousness is manifested in the totality of the national features of the native speaker, which includes the way of thinking and reflecting reality and the mental warehouse. The study of the universal and ethnically specific in linguistic consciousness will facilitate the establishment of effective interpersonal contacts of representatives of different linguocultural communities.

Key words: language consciousness, ethno-linguistic consciousness, ethnic culture, universal and ethnically specific, ethno-cultural layer.

А.Ф. Сагитова, канд. филол. наук, доц. Уфимского государственного нефтяного технического университета,
г. Уфа, E-mail: raf-82@mail.ru

А.К. Сулейманова, д-р филол. наук, проф. Уфимского государственного нефтяного технического университета,
г. Уфа, E-mail: sgaziz@ufanet.ru

ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ КАК СИНТЕЗ УНИВЕРСАЛЬНОГО И ЭТНИЧЕСКИ СПЕЦИФИЧНОГО

Целью исследования в статье является изучение проблемы языкового сознания в лингвистике, а также описание универсальных и этнически специфичных особенностей формирования языкового сознания. Авторами рассматриваются принципы исследования языкового сознания в современной гуманитарной науке. В статье используются лингвокультурологический и лингвокогнитивный методы с целью выявления ментальных и лингвистических процессов, происходящих в языковом сознании человека. Проблема языкового сознания и составляющих его компонентов многопланова и исследуется учеными в когнитивной лингвистике, лингвокультурологии, психологии, психолингвистике, межкультурной коммуникации. В статье рассматривается образ, который составляет основу языкового сознания и отражает специфику национальной культуры того или иного лингвокультурного сообщества. Раскрываются вопросы универсального и этнически специфичного в языковом сознании. Благодаря наличию универсального компонента в языковом сознании возможно общение между представителями разных лингвокультурных сообществ. Национальная специфика языкового сознания проявляется в совокупности национальных черт носителя языка, к которым относятся способ мышления и отражения действительности и психический склад. Исследование универсального и этнически специфичного в языковом сознании будет способствовать установлению эффективных межличностных контактов представителей разных лингвокультурных сообществ.

Ключевые слова: языковое сознание, этноязыковое сознание, этническая культура, универсальное и этнически специфичное, этнокультурный слой.

Современная эпоха характеризуется активными межкультурными контактами в процессе межкультурной коммуникации. Поскольку различие этнических сознаний может являться одной из главных причин непонимания в межкультурном диалоге, для эффективного межкультурного контакта огромное значение имеет выявление и исследование универсального и этнически специфичного в языковом сознании. «Становится жизненно важным изучение не только вербального выражения окружающей человека действительности, но и исследование влияния языка на сознание, мышление, культуру, стратегии и тактики коммуникативного поведения и социальный статус индивида», – пишет А.К. Сулейманова [1, с. 103].

Исследованием языкового сознания активно занимаются Е.В. Тарасов, Т.В. Ушакова, И.Н. Горелов, Н.В. Уфимцева, Ю.Н. Караулов, А. Вежица и многие другие.

Е.Ф. Тарасовым к языковому сознанию относится «овнешненное» содержание сознания, в котором вербализуются акты восприятия и перерабатывается информация (Тарасов, 2000). Более подробное описание принципов языкового сознания содержится в трудах Т.В. Ушаковой (Ушакова, 2004). Она отождествляет термины «языковое сознание» и «речевое сознание». Т.В. Ушакова рассматривает языковое сознание в более широком смысле, чем лексикон (совокупность номинативных единиц). По И.Н. Горелову, любое содержание сознания может быть вер-

бализовано (Горелов, 2007). Н.В. Уфимцева разработала принципы анализа, благодаря которым можно моделировать актуальное состояние языкового сознания этноса и на основе этих данных восстанавливать предшествующее состояние языкового сознания (Уфимцева, 2002).

Необходимо отметить, что большое значение для более полного понимания проблемы языкового сознания имеют лингвистические и психолингвистические исследования вербальных ассоциаций, проведенные Ю.Н. Карауловым, Ю.С. Сорокиным, Е.Ф. Тарасовым, Н.В. Уфимцевой, Г.А. Черкасовой и др. В своих работах они рассматривают ассоциативно-вербальные сети. Ими выявлены и описаны прямые и обратные связи, которые включают в себя более миллиона словоупотреблений. Полученные в результате исследования данные авторами рассматриваются как языковой тезаурус носителя языка, представляющий его языковое сознание. В языковом тезаурусе ученые выделяют центр – ядро, которое включает конечное число «знаний-рецептов». Ядро языкового сознания сохраняется в течение всей жизни человека и составляет основу его языковой картины мира.

Т.В. Ушакова предлагает выделить две линии исследований проблемы языкового сознания: психофизиологические данные о межсловесных временных связях и изучение речевого онтогенеза.

Сторонники первого направления исследуют вербальные ассоциации как результат отражения межсловесных связей, которые выработаны у респондентов в течение всей жизни и образуют «вербальные сети» в их нервной системе (Н.И. Красногорский, А.Р. Лурия, О.С. Виноградова, Т.В. Ушакова).

Ученые второго направления рассматривают речевой онтогенез. Они полагают, что ранний этап развития речи является информативным. Их исследования направлены на определение возрастных и индивидуальных норм формирования разных сторон речевых возможностей ребенка (Гиаже, 1997; Ушакова, 1998, 1999, 2000).

В начале 90-х гг. XX века в отечественной лингвистической науке наблюдается активизация исследований языкового сознания в аспекте этнопсихолингвистики (А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, В. Красных и т.д.).

Образ, который составляет основу языкового сознания, отражает специфику национальной культуры того или иного носителя лингвокультурного сообщества, его мировидения и миропонимания.

Образ реализуется в языковом знаке, который является результатом отражательной мыслительной деятельности человека. В процессе познания человек создает мир, являющийся одновременно объективным миром и собственным миром человека. В сознании человека создается вторичный идеальный мир, который является копией объективного мира в способах и формах, присущих человеческому мозгу. Язык, являясь вторичной формой существования мышления, способом ее выражения, становится связующим звеном между человеком и миром.

Ещё А.А. Потебня писал о том, что «звук проникнут мыслью». По его мнению, мировосприятие конкретного индивида зависит от его прежнего когнитивного опыта. По словам Д. Кэмпбелла, «апперципируя внутреннее, слово апперципирует тем самым и внешний объект. Если восприятие нашло выражение в звуковом рефлексе, то как восприятие, так и воспроизведенный в памяти образ апперципируется этим рефлексом, и этот рефлекс представляет находящийся внутри образ, или интериоризованный предмет» [2, с. 39].

В сознании происходят когнитивные процессы, соединяющие внутреннюю форму со значением. Они образуют определенную сеть отношений, которая представляет семантику данного языка. Значения формируются опосредованно, опираясь на коллективный опыт народа, закодированный в соответствующих знаках первичного именования.

Эти значения в разных языках могут быть запечатлены по-разному. Очень часто смысл слова в каком-либо языке рассматривают как национальную форму вербализованного общечеловеческого содержания. Универсальные значения, которые воспринимаются через свою национальную культуру, окрашиваются своеобразной национально-культурной окраской.

В разных языках содержательная сторона соответствующих слов может не совпадать так же, как и понятия. Таким образом, можно утверждать, что каждый язык создает у его носителя определенный образ мира, который представлен в языке семантической сетью понятий, свойственной именно для данного языка.

Причины того, что разные народы видят окружающую их действительность по-разному через призму своего мировидения и мировосприятия, заключаются в различиях национально-культурной традиции, психологии национальности, языковой личности, мировоззрения носителей разных лингвокультурных сообществ. Этим обусловлено наличие множества национальных языковых картин мира на базе универсальных, типологических свойств языков как средства познания и отражения одного и того же материального мира. По справедливому утверждению В. фон Гумбольдта, разные языки – это «отнюдь не разные обозначения одной и той же вещи, а различные видения её» [3, с. 74].

В данном исследовании представлено описание структуры и содержания языкового сознания, универсальной и этнически специфичной его составляющей. Под языковым сознанием понимается совокупность психических механизмов, благодаря которым носители языка порождают, понимают речь в процессе общения. Это способ хранения языковой информации в сознании; совокупность ментальных знаний, обретающих форму в языковых средствах – словах, словосочетаниях, предложениях, текстах. Нами использованы лингвокультурологический и лингвокогнитивный методы, раскрывающие глубокие психические процессы, которые протекают в языковом сознании в процессе речевого общения. Лингвокультурологический метод позволяет исследовать проблему языкового сознания в тесном взаимодействии с культурой народов, их носителей, с целью выявления универсального и этнически специфичного в структуре и содержании языкового сознания.

Проблема изучения языкового сознания в рамках психолингвистического подхода предполагает изучение не только лексикографического значения слова, но и, по словам И.А. Стернина, «реально психологического». Сторонники данного подхода занимаются выявлением и описанием языковых единиц, которые отражают определенный образ в том виде, в котором они действительно присутствуют в сознании человека.

Для полного понимания категории «языковое сознание» рассмотрим характеристики, присущие феномену сознания человека.

Сознание является высшей формой мыслительной деятельности человека, свойственной только человеку. В сознании происходит отражение объективной действительности. Сознание есть совокупность психических процессов, которые участвуют в осмыслении человеком окружающего его мира и места себя самого в нем.

В психолингвистике под термином языковое сознание подразумеваются результаты ментальной деятельности, вербализуемые лексическими средствами национального языка. При более широкой трактовке языковое сознание – это психические механизмы, которые обеспечивают процесс речевой деятельности человека.

К языковому сознанию Е.Ф. Тарасов относит все «овнешненное» содержание сознания (Тарасов, 2000), где границы языкового сознания определяются возможностью вербализации результатов актов восприятия и переработки информации.

Исследование языкового сознания в этнопсихолингвистическом направлении впервые теоретически было обосновано в трудах А.Н. Леонтьева (1975). Он считал, что предметная деятельность имеет большое значение в развитии сознания. Его учение было расширено и дополнено В.П. Зинченко (1991, 1994, 1997, 2011).

«Сознание в своей непосредственности, – пишет А.Н. Леонтьев, – есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния» [4, с. 167]. Функция сознания состоит в том, чтобы субъект мог действовать на основе возникающего субъективного образа.

В структуре индивидуального сознания А.Н. Леонтьев выделил три составляющие сознания: чувственную ткань восприятия (или образа), значение и смысл.

Главными составляющими компонентами сознания в его учении являются значения, которые содержат знания об окружающем мире. В сознании человека значения приобретают личностный смысл, т.е. индивидуализируются и субъективизируются.

По мнению учёного, первая составляющая (чувственная ткань образа) способствует формированию чувственного состава образов действительности. Являясь важнейшей основой формирования сознания, вторая составляющая (значение), представляет собой «преобразованную и свернутую в материи

языка идеальную форму существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой» [4, с. 141]. Таким образом, окружающая его действительность воспринимается человеком сквозь призму значений, которые формируются под влиянием особенностей конкретного носителя языка и прежнего его опыта. Под третьей составляющей (личностным смыслом) подразумевается пристрастность человеческого сознания. Многими учеными отмечается при этом то, что смысл всегда выражает отношение субъекта к действительности, а значения обусловлены национальной культурой носителя языка, т.е. выражают «подключенность этого сознания к сознанию общественному, к культуре» [5, с. 23].

Утверждая, что эти три «образующие» не в полной мере обеспечивают связь сознания с бытием, В.П. Зинченко (1988), предложил ввести биодинамическую ткань движения и действия. В предложенной схеме он в структуре сознания выделяет рефлексивный (или рефлексивно-созерцательный) и бытийный слой. Смысл и значение относятся к рефлексивному слою сознания, а биодинамическая ткань деятельности и действия и чувственная ткань – к бытийному.

Позже в своих работах В.П. Зинченко вводит еще следующие слои сознания – духовный, а затем хромотипический и ценностный [5].

Таким образом, структура сознания состоит из пяти слоев. Первый слой, онтологический (или предметно-деятельностный) включает в себя чувственную ткань образов и объективный компонент – биодинамическую ткань действий. Ко второму слою, хромотипическому, относится время и пространство. Под хромотипом автор понимает сконструированное сознанием пространственно-временное измерение сознательной жизни. Рефлексивный слой включает смысл и значения. В ценностный слой сознания входит со-значение (переживаемая значимость) и объективный смысл культурного явления. Последним слоем является духовный слой, который содержит в себе сферу отношений субъективного Я и объективного Ты, реализуемая при помощи языка [5].

Поскольку человек является представителем определенной лингвокультурной общности, его жизнь протекает в рамках определенной культуры, многие ученые говорят об этноценности сознания, который является результатом взаимодействия национального языка и культуры, языка и мышления (Леонтьев, 1993; Wierzbicka, 1997). Н.В. Уфимцева структуру индивидуального сознания рассматривает как некую универсалию. А содержание сознания, по ее мнению, культурно обусловлено и представляет собой особую систему «организации элементов опыта, которые сами по себе не всегда являются уникальными и повторяются во множестве культур» [6, с. 217 – 218]. И.В. Привалова в своих работах, посвященных исследованию проблемы языкового сознания, считает, что к культурнообусловленному сознанию относится знание о культурных предметах, а также правилах и нормах коммуникативного поведения. Под этноязыковым сознанием автор понимает совокупность «когнитивно-эмотивных и ценностных структур, национальную маркированность которых обеспечивает их вариабельность от одной культуры к другой» [7, с. 7]. Поскольку основу мировидения и миропонимания каждого народа составляет система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем представителя определенного лингвокультурного сообщества, сознание человека всегда этнически обусловлено.

Таким образом, главными составляющими в формировании языкового сознания человека выступают культура, нация и этнос.

«Этническое сознание, – пишет Р.Х. Хайруллина, – определяет призму отражения объективного мира тем или иным народом в свете его культурно-исторического развития» [8, с. 27]. В свете вышесказанного, этноязыковое сознание – это языковое сознание, описываемое в этническом аспекте как модель языкового сознания определенного языкового коллектива, обусловленная национальной культурой.

Этноязыковое сознание – это «ансамбль когнитивно-эмотивных и аксиологических структур, национальная маркированность которых обеспечивает их вариабельность от одной культуры к другой» [9, с. 151].

Поскольку все слои языкового сознания имеют национально-культурную специфику, разумным представляется включение в структуру языкового сознания еще одного слоя – этнокультур-

ного. Этот слой сознания перерабатывает получаемую информацию и окрашивает ее «этнической краской».

Выделяя в структуре языкового сознания этнокультурный слой, мы должны отметить, что А.А. Леонтьевым и В.П. Зинченко описана структура индивидуального сознания человека, а этнокультурная составляющая предполагает исследование данного вопроса в тесной связи с национальной культурой, этносом, языком.

Поскольку биологическая и социальная сущность человека одинакова, не зависит от его расовой и национальной принадлежности, так же универсален и механизм осмысления мира и закрепление этого осмысления в универсальной кодовой системе. Общечеловеческими, универсальными являются логический строй мышления и такие его формы как сравнение, анализ, синтез и др. Единые логические формы мышления свидетельствуют об общности самых разных языков. Так, например, в каждом языке присутствуют говорящий и слушающий; в каждом языке есть вопросы и утверждения; имеются модальные и эмоциональные оценки говорящим того, о чем идет речь.

Благодаря наличию универсального компонента в языковом сознании возможно общение между представителями разных лингвокультурных сообществ. Национальная специфика языкового сознания проявляется в совокупности национальных черт носителя языка, к которым относятся способ мышления и отражения действительности и психический склад.

Согласно общеизвестному положению, многочисленные языки мира – это разные пути, способы духовного освоения действительности, в основе которых находятся единые принципы человеческого мышления. Язык, являясь средством формирования и выражения мысли, представляет собой языкованное мышление, сознание. А сознание представляет собой активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях.

Поскольку язык является одной из форм мышления, носители разных языков отличаются друг от друга и формами своего языкового мышления. У каждого языка есть свои способы концептуализации окружающего мира, создания своей языковой картины мира.

В языке содержится вся информация внеязыковой действительности, соответствующие для носителей культуры. Вместе с тем, в процессе овладения языком, у носителя языка формируется свое мировосприятие и миропонимание, подсказанное его родным языком. В данном понимании слова, которые содержат в себе лингвоспецифические концепты, формируют образ мышления носителей языка [10, с. 183].

Таким образом, языковое сознание представляет собой психолингвистическое и когнитивное явление, которое актуализируется в деятельности людей в процессе коммуникации. Это продукт психической деятельности, который имеет эксплицитное выражение в формах артефактов, отчужденных от субъекта сознания. Эти артефакты тесно взаимосвязаны с национальной культурой определенного этноса. Для выявления национально-культурной специфики национальных сознаний конкретной культуры необходим интегрированный подход к изучению национального сознания в социолингвистическом и психолингвистическом аспектах.

Специфика мироосмысления и миропонимания обуславливается не различиями в структуре сознания представителей различных культур, а различными ментальными образами, которые сформированы под влиянием географических, климатических, исторических факторов, создающих менталитет народа. Реконструкция образов сознания, содержащих знания и представления о различных фрагментах окружающей действительности, раскрывает универсальные и этнически специфические компоненты, которые выявляют своеобразие языкового сознания того или иного народа.

Образы сознания, являющиеся результатом когнитивно-оценочного опыта познания человеком окружающей действительности, содержат в себе опыт познания мира носителя того или иного лингвокультурного сообщества. Эти знания и представления о предметах окружающего мира выражаются при помощи единиц языка.

Следовательно, знания и представления, извлеченные из образов сознания при помощи слов, передают информацию из ментального мира, который невозможно наблюдать, отражая тесные взаимосвязи между значением языкового знака и всей системы знаний человека о мире.

Библиографический список

1. Сулейманова А.К. *Терминосистема нефтяного дела и её функционирование в профессиональном дискурсе специалиста*. Диссертация ... доктора филологических наук. Уфа, 2006.
2. Качнельсон С.Д. *Категории языка и мышления*. Москва: Языки славянской культуры, 2001.
3. Гумбольдт В. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 1984.
4. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1975.
5. Зинченко В.П. Ценности в структуре сознания. *Вопросы философии*. 2011; 8. Available at: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=363&Itemid=52
6. Уфимцева Н.В. *Языковое сознание: динамика и вариативность*. Москва: Институт языкознания РАН, 2011.
7. Привалова И.В. *Языковое сознание: этнокультурная маркированность (теоретико-экспериментальное исследование)*: Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2006.
8. Хайруллина Р.Х. *Сопоставительная лингвокультурология*. Уфа: Издательство Мир печати, 2014.
9. Алефиренко Н.Ф. *Лингвокультурология: Ценностно-смысловое пространство языка*. Москва: Фланта: Наука, 2013.
10. Сагитова А.Ф. *Внутренняя форма слова как результат когнитивно-оценочной деятельности человека на материале наименований реаллий флоры и фауны*. Saarbrücken, 2011.

References

1. Sulejmanova A.K. *Terminosistema neftyanogo dela i ee funkcionirovanie v professional'nom diskurse specialista*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Ufa, 2006.
2. Kacnel'son S.D. *Kategorii yazyka i myshleniya*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001.
3. Gumbol'dt V. *Izbrannye trudy po yazykoznaniiu*. Moskva: Progress, 1984.
4. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Politizdat, 1975.
5. Zinchenko V.P. *Cennosti v strukture soznaniya*. *Voprosy filosofii*. 2011; 8. Available at: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=363&Itemid=52
6. Ufimceva N.V. *Yazykovoe soznanie: dinamika i variativnost'*. Moskva: Institut yazykoznanii RAN, 2011.
7. Privalova I.V. *Yazykovoe soznanie: 'etnokul'turnaya markirovannost' (teoretiko-eksperimental'noe issledovanie)*: Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
8. Hajrullina R.H. *Sopostavitel'naya lingvokul'turologiya*. Ufa: Izdatel'stvo Mir pechati, 2014.
9. Alefirenko N.F. *Lingvokul'turologiya: Cennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka*. Moskva: Flinta: Nauka, 2013.
10. Sagitova A.F. *Vnutrennyaya forma slova kak rezul'tat kognitivno-ocenochnoj deyatel'nosti cheloveka na materiale naimenovanij realij flory i fauny*. Saarbrücken, 2011.

Статья поступила в редакцию 25.02.18

УДК 82

Smirnova M.Yu., postgraduate, teacher, St. Tikhon's Orthodox University (Moscow, Russia), E-mail: m.smirnova89@mail.ru

CONTEMPORARY RECEPTION OF THE STORY "CITIZEN UKLEIKIN" BY I.S. SHMELEV IN RUSSIA AND EASTERN EUROPE. The article focuses on the reception of the novel "Citizen Oklacon" by I. S. Shmelev. The author pays special attention to the comparison of the Eastern European and Russian reception of this novel by I. S. Shmelev. In modern literary criticism: the context in which the story is read by researchers is monitored, differences in the interpretation of the origins and nature of the hero of the tragedy are revealed, the difference in the perception of the role that his relatives (first of all, his wife-Matrena) played with the characters is compared. The conclusion is made that the translation of the Russian concept "melancholy", which is interpreted by both Russian and foreign critics in different ways, plays a great role in understanding the state of mind of the main character.

Key words: story, I.S. Shmelev, "Citizen Ukleikin", "little man".

М.Ю. Смирнова, аспирант, преп. каф. германской филологии, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: m.smirnova89@mail.ru

СОВРЕМЕННАЯ РЕЦЕПЦИЯ ПОВЕСТИ И.С. ШМЕЛЕВА «ГРАЖДАНИН УКЛЕЙКИН» В РОССИИ И В ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЕ

Данная статья посвящена рецепции повести И.С. Шмелева «Гражданин Уклеикин». Особое внимание автор уделяет проведению сопоставления восточно-европейской и русской рецепции данной повести И. С. Шмелева. В современном литературоведении: отслеживается контекст, в котором повесть прочитывается исследователями, выявляются различия в интерпретации истоков и природы постигшей героя трагедии, сопоставляется разница в восприятии той роли, которую с случившемся с персонажами сыграли его близкие (в первую очередь, жена-Матрена). Анализируется бред Уклеикина и его душевное состояние. Сделан вывод, о том, что большое значение на понимание душевного состояния главного героя оказывает перевод русского концепта «тоска», которое интерпретируется и русскими, и зарубежными критиками по-разному.

Ключевые слова: повесть, И.С. Шмелёв, «Гражданин Уклеикин», «маленький человек».

Повесть «Гражданин Уклеикин» относится к тем ранним произведениям И.С. Шмелева, где тема «маленького человека» является одной из центральных. В данной статье мы проанализируем рецепцию этого произведения в современной зарубежной критике (2007 – 2008 годы) и сравним ее с русской (1995 – 2012 годов). Рассмотрение проводится на материале статей Йозефа Доналя (чешский славист, доктор филологических наук, Масариков Университет), Беаты Трояновска, В.В. Полонского, Я.О. Дзыги, Л.Н. Кияшко, С.И. Мамедовой, А.П. Черникова и А.М. Любо-мудрова.

В «Гражданине Уклеикине» И. С. Шмелев обращается к традиционной для русской литературы XIX века теме «маленького человека», однако рассматривает её с новой стороны и в новых, отличных от XIX века, исторических условиях: недовольство народных масс условиями существования, их надежда на «обновление жизни», социально-гражданские перемены XX века.

Герой повести наделен зачатками гражданского самосознания, под влиянием событий повести пытается переоценить свою прежнюю жизнь, пересматривать взгляды и убеждения. Его быт, ранее казавшийся прочным и устоявшимся, начинает «ползти по швам, корчиться и распадаться» [1, с. 25]. Писатель показывает, как под влиянием общественных событий в герое просыпается чувство собственного достоинства, а общественные конфликты преломляются через его внутренний мир, показывая духовное и социальное «распрямление личности» [1, с. 31].

Как русские, так и зарубежные критики, анализировавшие данное произведение И.С. Шмелева, пытаются проследить историю развития проблемы «маленького человека» в русской литературе на протяжении XIX и XX веков, и в первую очередь обращают внимание на «Медного всадника» А.С. Пушкина, повесть Н.В. Гоголя «Шинель», «Муму» И.С. Тургенева, упоминают также натуральную школу: повести «Антон Горемыка» Д.В. Григорови-

ча, «Четыре дня» В.М. Гаршина, произведения Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого. Русские критики при разговоре о «маленьком человеке» всегда вспоминают произведения А.П. Чехова, а дальнейшее развитие этой темы чаще всего видят в символистской и модернистской литературе («Гоголь и черт» Д.С. Мережковского, «Мелкий бес» Ф.Сологуба, «Крестовые сестры» А.М. Ремизова, «Человек из ресторана» И.С. Шмелева, произведениях М. Булгакова и М. Зощенко), где образ «маленького человека» становится все более мрачным, обретая зловещие черты (у Ф. Сологуба Пердонов – уже напрямую становится демоническим персонажем, внутреннее «небытие» которого зеркально отражает внешний мир [2, с. 52]). Зарубежные исследователи читают «Гражданина Уклейкина» в контексте XIX века, для них И.С. Шмелев является продолжателем традиций русской реалистической прозы. Русские литературоведы видят И.С. Шмелева среди преобразователей традиций и ставят его произведение в контекст литературы не только XIX, но и XX веков.

В зависимости от контекста, в который исследователи вписывают писателя, будет меняться и прочтение повести. Почти все русские критики упоминают о том, что И. С. Шмелев принадлежал к товариществу «Знание», и прослеживают в повести отражение демократических идей знаньевцев, их представлений о кризисе старых форм жизни и активизации волевого начала в человеке, стремлении показать в произведениях недовольство народных масс условиями существования и их надежду на «обновление жизни», а также процесс разочарования этих масс в мнимых свободах (И.С. Шмелев вступил в товарищество «Знание» в 1910 г., а повесть была напечатана в 1907 г.) [3, с. 89]. Для русских критиков социальный фон (бедность, унижение) и идеологический фон (имперская идеология), окружающие Уклейкина, выступают в качестве реалий русской жизни XX века, неким задним планом, средой, в которой живет и с которой связан главный герой. Зарубежные литературоведы, указывая на вышеперечисленные черты, не связывают их ни с каким литературным кругом или школой. Для них эти процессы общественной жизни, также как бедность и унижение героя являются атрибутами идеологизированного сознания, которое само по себе уже представляется в повести явным злом.

Равно русские и зарубежные исследователи видят в повести «гуманистический пафос», который имеет связь с произведениями о «маленьких людях» XIX века. По мнению Йозефа Доналя, несмотря на все более и более угнетенное состояние героя из низших слоев общества, «člověka spíše bezprávného a mnohdy i bezradného, těžce zkoušeného, a přesto trpělivého» (зд. и далее перевод с чешского на русский автора статьи; «человека скорее бесправного, часто беспомощного, пережившего тяжелые испытания, но тем не менее, терпеливого») [4, с. 64], который очень часто остается пассивным, автор и читатель ему симпатизируют и сочувствуют. Русские критики объясняют, чем именно герой вызывает к себе сочувствие и симпатию: «за оттапливающей бытовой оболочкой героя можно усмотреть слабое, но все же явственно различимое духовное начало» [3, с. 5] и стремление к свету и идеалу. Также указывается (В.В. Полонским и Я.О. Дзыгой) на наличие в реалистическом произведении натуралистических черт в обновленном виде, которые просматриваются в:

- повышенном внимании к бытовой повседневности со всеми неприглядными подробностями низкой действительности (в том числе описание губительных пороков);
- протокольной точности изображения будничного течения жизни героя;
- пространственном решении. Полуподвальное помещение «квартирки за восемь рублей» является образом ямы: «Иногда, бросив работу, неподвижно уставлялся он на запыленное оконце, как будто видел там что-то или хотел видеть. Уйти куда из ямы этой...» [5, с. 69];
- типичности героя (мелкий мастеровой, «униженный и оскорбленный»);
- описании социальной среды как главной причины деградации героя;
- представлении самосознания героя как центра произведения;
- изображением изменений в сознании героя под влиянием чувства собственной значимости.

Л.Н. Кияшко, Й. Дональ, Беата Трояновска встраивают И.С. Шмелева только в линию реалистов и считают его продолжателем реалистического метода А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского. Например, Л.Н. Кияшко в своей работе, ссылаясь на речь Н.К. Кульмана, посвященную

35-летней деятельности И.С. Шмелева, говорит, что он «пошел по широкой дороге художественного русского реализма» [6, 7]. Социальную направленность произведения вышеперечисленные литературоведы также видят, как одну из особенностей реалистического метода, в то время как В.В. Полонский и Я.О. Дзыга рассматривают ее как черту натуралистического письма. Совсем другое восприятие мы видим в польской статье, автор которой считает, что И. С. Шмелев, как и Н. Лесков, является бытописателем, изобразителем национально-характерного в русской жизни и что ему удалось «воплотить в литературу суть русского быта, народный менталитет, типичную русскую культуру в момент важных для России нравственных, политических и социально-гражданских перемен с точки зрения простого русского человека» [8, с. 49]. Главный герой повести для Беаты Трояновска является праведником и юродивым, поэтому акцент ее статьи смещен на нравственную эволюцию Уклейкина.

И чешский, и русские критики сходятся во мнении, что, с одной стороны, социальные (презрение окружающих, невозможность хорошо зарабатывать и обеспечивать семью, безрадостное существование), а с другой стороны, психологические факторы (несостоявшиеся надежды на лучшую жизнь, униженность героя) и личные проблемы (измена жены, предательство идейного товарища – жильца) приводит героя к духовной и физической гибели. Разница акцентов заключается в том, что русские критики видят проблему в мировых масштабах, масштабах всего бытия. Эпитеты «жестокая царствующая стихия вывихнутого мироздания», «внеличная и внесоциальная трясина», «омут бытия», «надлом бытия» [2, с. 54], «яма» [3, с. 92], которыми русские критики описывают некое высшее начало, «ОНО», царствующее над миром, в котором живет герой и преследующее его, как «безжалостная эриния», подчеркивают это с удвоенной силой. Причем, эта хищная стихия, «ОНО», проявляется как в социальных факторах (униженность героя и несправедливое обращение вышестоящих к нему, повышение цен), так и в личных (измена жены, предательство идейного товарища). Т.е. онтология всего мира, его общая неправильность являются причиной гибели героя у русских литературоведов. В таком подходе к изображению картины мира у И.С. Шмелева В.В. Полонский видит переход от традиционного, реалистического литературного регистра описания «маленьких людей» в регистр модернистский и символистский [2, м. 52] и связь с произведениями А. Ремизова 1900 – 1910-х годов, «Серебряным голубем» и «Петербургом» А. Белого, где «ОНО» становится неизбежным атрибутом «маленьких людей». Иностранцы же критики внимательно анализируют элементы быта и события из жизни героя, приводящие его к гибели.

Русские исследователи считают, что главный психологический нерв рассказа проявляется в изображении драматического состояния человека, который утратил ощущение стабильности бытия в эпоху социальных и гражданских перемен. В Уклеикине бурлит, стихийный, неосознанный протест против «свинцовых мерзостей жизни». Недовольный своим положением, он хочет какой-то другой доли. В главном герое исчезают типичные черты, характерные для литературного типа «маленького человека»: покорность судьбе, внутренняя закрепощенность. Их место теперь занимает чувство собственного достоинства. В повести ярко звучит мотив социально-нравственного пробуждения человека, который испытывает крушение веры в незыблемость и оправданность существующего порядка жизни. В черновом письме в редакцию журнала «Русское богатство» И.С. Шмелев писал, что Уклеикин «поставлен в необходимость реагировать на происходящее перед его глазами, зацепившее его. И он реагирует» [9]. Все критики отмечают, что главным преобразованием Уклейкина, пьяницы-сапожника, «является возникшее у него ощущение чувства собственного достоинства», на которое повлияла встреча с Синицей, новым квартирантом и идейным товарищем. Он знакомит Уклейкина с новым для него взглядом на жизнь: «přináší ti nové pojetí, nové vidění toho, co je a může být» («приносит ему... новые представления о мире, новое видение того, что есть и что может быть») [4, с. 65] Йозеф Дональ называет этот новый взгляд «идеологией», в то время как для всех остальных критиков – это «живая, близкая русскому человеку действительность» (Л.Н. Кияшко), «типичная русская культура в момент важных для России нравственных, политических и социально-гражданских перемен» (Беата Трояновска), «новые исторические условия» (А.П. Черников), «среда обитания» (Я.О. Дзыга). И несмотря на то, что все новые идеи и надежды смешались у героя в одну концепцию (он станет гражданином, который будет сам при-

мать решения и чье мнение будет учитываться), для него все это становится настолько важным, что он перестает пить. Й. Дональ считает, что под воздействием данной «идеологии» на короткое время у Уклейкина происходит изменение взгляда на жизнь, потому что Синица «dal mu ideje a krátkodechou nadějí» («вселяет надежду») [4, с. 68] и дает ему возможность увидеть будущее, хотя и иллюзорно. Благодаря «идеологии», новым идеям, с которыми Синица познакомил Уклейкина, у последнего рождается чувство собственной важности и значимости. Если для чешского критика появление Синицы и знакомство героя с революционными идеями является всего лишь внешним проявлением смены декораций и своеобразным развитием сюжета произведения («příchod Sinici do rodiny znamenal pro Uklejkinu zásadní změnu, obrat») (появление Синицы в семье знаменовало собой для Уклейкина существенную перемену, поворот в его жизни») [4, с. 70], с появлением Синицы в жизнь Уклейкина входят «velké ideje a s nimi spojený sen o lepším životě stejně jako pocit přátelství» («Масштабные» идеи, связанные с ними мечты о лучшей жизни, а также дружба») [4, с. 68] и с ним же они уходят, то русские критики видят взлом возможности показать развитие характера героя и то, как меняется и растет его самосознание. Я. О. Дзыга даже добавляет, что сознание героя «меняется под влиянием чувства собственной значимости и связано с преодолением отчуждения от окружающих» [3, с. 93]. («...Простой сапожник, а оказывается, нужен для общего дела»), а также благодаря духовному началу и внутренней потребности веры. Здесь взгляды критиков расходятся. Я.О. Дзыга считает, что эта внутренняя потребность обращает героя не к церкви и Богу, а к «иллюзорным идеалам общественной справедливости» [3, с. 95], а Л.Н. Кияшко и Беата Трояновска видят в нем внутреннюю тягу к вере и связывают позитивные изменения героя с ней, что просматривается:

а) в поэтике произведения: к «избирательной урне» герой подходит как к Причастию;

б) в том, что после выборов герой не может жить по-старому, он меняется;

Т. е. главным для Уклейкина является не сама по себе социальная справедливость, выборы и т. д., а то, что он под этим подразумевал, а именно: высшая правда. Вера в нее меняет его.

в) в том, что Уклейкин – юродивый, назван в честь великомученика Димитрия Солунского, имя которого в переводе с греч. означает оуруд, юрод, юродивый.

Образ Уклейкина, по мнению Беаты Трояновска, «глубоко связан с русской духовной культурой и отражаемым в ней образом юродивого во Христе» [8, с. 51]. В этом же ключе рассматривает повесть И.С. Шмелева с Л.Н. Кияшко, чья статья была опубликована на пять лет позже после польской, в 2012 г. Л.Н. Кияшко в своем анализе глубже раскрывает этот образ юродивого, который добровольно обрекает себя на унижение, желая очистить вою душу, возвести ее к мудрости и свободе, тем самым выплеснув из нее всю боль. Кроме того, Уклейкин берет на себя добровольно роль шута, «чтобы еще сильнее расстравить свои раны» [10, с. 40]. По мнению данного литературоведа, одна из главных задач произведения заключается как раз в том, чтобы показать, как «постоянное унижение калечит душу человека» [10, с. 40]. Если обратиться к комментариям и письмам И.С. Шмелева, где он писал о своем произведении, в ответ на резкую и несправедливую дореволюционную критику, становится понятно, что для автора суть героя не исчерпывается его пьянством: «Не хотели вдуматься в Уклейкина и увидеть в нем не только пьяницу-сапожника и единицу, сбитую с толку. Заплеванную и загаженную жизнь, сбиту с толку и неумело протестующую, не хотели увидеть» [9, с. 82].

Для Й. Доналя и Беаты Трояновска причина гибели героя заключается в его материальной и духовной нищете. Работа, не приносящая никакого удовлетворения и не позволяющая прокормить семью и иметь какие-то сбережения, несправедливость, которая сопутствует герою на протяжении всей его жизни, невысказанные старые и новые обиды – все это только усугубляет его нищенское существование и приводит к тому, что Уклейкин «jej život nebaví, tlučé bídu s nouzí a má dojem, že jeho žití nikam nesměřuje, nemá žádnou perspektivu» («заливает спиртным беду и нужду и думает, что жизнь не имеет смысла и никакой перспективы») [4, с. 65] и начинает пить.

Первопричину пьянства главного героя Йозеф Дональ видит в старой обиде на «рыжего начальника полиции», с которым жена Уклейкина загуляла до свадьбы и от которого родила «рыжеволосого Мишутку» через шесть месяцев после замужества.

Хотя ко времени повествования прошло уже 6 лет, обида не дает покоя герою. «Celá jeho životní situace však Uklejkinu hněte natolik, že se z něj stal známý pijan» («жизненная ситуация настолько угнетает Уклейкина, что из-за нее он стал известным пьяницей») [4, с. 65]. Повторяющиеся ссоры с женой, ее измена, семейные раздоры, – все приводит к тому, что «jej život nebaví, tlučé bídu s nouzí a má dojem, že jeho žití nikam nesměřuje, nemá žádnou perspektivu» «жизнь его не радует, он заливает спиртным беду и нужду и думает, что жизнь не имеет смысла и никакой перспективы»). Автор чешской статьи – единственный, кто усматривает глубину всей сложной ситуации «маленького забитого человека» не в социальном положении, не в радужных и несбывшихся надеждах на выборы и манифест, а в обманувшей его Матрене. Именно с момента женитьбы жизнь Уклейкина, до этого радостная и беззаботная, ломается. Л.Н. Кияшко подмечает интересную деталь, связанную с этим моментом: до женитьбы, в период беззаботного бытия, и автор, и сам Уклейкин характеризуют его профессию как ботинщика; когда же наступают времена тоскливой, мучительной жизни, он становится сапожником. А национально-культурный компонент русского слова «сапожник» как раз и видит в нем пьяницу и сквернословя (пьян как сапожник, ругается как сапожник).

В повести «Гражданин Укейкин» жена-Матрена играет большую роль в жизни «маленького человека» так, как она в большей степени виновна в гибели героя. Из всех литературоведов, чьи работы мы рассматриваем, только Йозеф Дональ обращает пристальное внимание на Матрену и прослеживает ее отношения с Уклейкиным на протяжении всей повести.

Йозеф Дональ считает, что из-за ссор, обид, семейных раздоров, происходящих из-за Матрены, Уклейкин всегда испытывает чувство несправедливости, постоянно злится на нее и на жизнь, потому что она «mu nedá žít» («не дает ему жить») [4, с. 65]. Из-за того, что на протяжении многих лет она бесконечно «пилит» и попрекает Уклейкина, он теряет к ней всякое доверие даже тогда, когда она внешне меняется по отношению к нему. Наоборот, смена поведения жены рождает подозрения. И поворотным моментом в жизни героя, ставшим причиной всех последующих событий, является эпизод, в котором Уклейкин узнает о ее измене. До этого были лишь ситуации, которые внушали подозрения, и служили поводом того, что в «душу вползала пустота, что делала жизнь без выхода, от которой он и хотел уйти куда-нибудь...» [11, с. 96]. Смысл данной цитаты Й. Дональ видит в том, что именно из-за Матрены, ее измены, беременности от другого жизнь Уклейкина становится невыносимой, и объясняет душевную пустоту героя именно этим. Совсем другой смысл вкладывает в эту же цитату А. П. Черников, который говорит, что из-за разгона депутатов Думы надежды Уклейкина блекнут, воодушевление гаснет. С героем происходит типичное для периода первой революции разочарование в мнимых свободах. А.П. Черников считает, что это тонко показано в вышеприведенной цитате. В тексте у И.С. Шмелева это предложение стоит как раз после упоминания о неприятном разговоре Уклейкина со знакомым самоварщиком, возродившем подозрения, компрометирующие жильца и его жену. На наш взгляд, прочтение данной цитаты Й. Доналем наиболее точное. Й. Дональ предполагает, что повесть «Гражданин Уклейкин» была написана как ответ М. Горькому на роман «Мать»: в обоих произведениях главные герои – мужчины, ищущие лучшей жизни и правды и старающиеся ее добиться. В обоих произведениях самым близким человеком для героев является женщина: у И.С. Шмелева – это жена Матрена, у М. Горького – мать Пелагея Ниловна, в которой медленно просыпается сочувствие к сыну, и которая продолжает его дело. У И.С. Шмелева, напротив, герой встречается с непониманием и несправедливостью не только со стороны внешней жизни и идеологии, но и жены. И поэтому у И.С. Шмелева появляется такой треугольник: он – она – идеология (выраженная в дисгармонии между героями и жизнью). Матрена, в отличие от ее мужа, хочет получать от жизни только одни удовольствия, у нее другие жизненные ожидания, чем у Уклейкина, который по своей натуре более чуткий и дружелюбный. Именно на него оказывают сильное влияние речи Синицы, а не на Матрену.

В русском литературоведении считается, что образ Уклейкина принадлежит к тому разряду «беспокойных», ищущих людей, которых впервые описал Глеб Успенский в образе рабочего Михаила Ивановича, который в полный голос заговорил о правах «маленького человека» на нормальную жизнь («Разоренье», 1869). А.П. Черников видит преемственную связь героя Шмелева с героем Успенского в бессознательном стремлении Уклейкина

найти жизненную правду, в его смелых публичных речах, обличающих власть имущих и «проклятую» жизнь [1, ч. 39].

Свой анализ чешский критик смещает с социальных проблем, окружающих Уклекина (упоминает лишь вскользь разгон Депутатов, про несправедливость сильных мира сего, дороговизну жизни, рост цен, падение заработка, про взяточничество и воровство вообще не говорит) на отношения в семье и в первую очередь на роль жены в жизни героя. Русские же литературоведы (кроме Л. Н. Кияшко) сосредоточены на социальном аспекте проблемы «маленького человека». Они лишь вскользь упоминают среди прочих бед Уклекина отношения с женой. Отсюда вытекает, на наш взгляд, и не совсем корректное прочтение выше озвученной цитаты из произведения русскими критиками.

Один из основных выводов, который делает Й. Дональ, заключается в том, что жена, самый близкий и родной для Уклекина человек, его предаёт, и это предательство становится последней каплей для героя, окончательно его губит. Й. Дональ – единственный из литературоведов, когда-либо разбиравших повесть И.С. Шмелева «Гражданин Уклекин», обратил внимание на то, что не только идеология и социальная среда приводят героя к гибели, но и его отношения с женой. Вероятно, отчасти это объясняется разницей в академических традициях прочтения литературного произведения. В зарубежной критике женские персонажи, находящиеся в родстве с главным героем-мужчиной и являясь в произведении второстепенными героями, выходят из-за кулис на передний план, и выступают не в роли «тыла», «кухни» и «прислуги», а в роли влиятельных особ, способных в корне изменить жизнь окружающих. Не смотря на то, что в русском литературоведении есть своя традиция анализа женских образов в произведениях, в целом внимания им уделяется заметно меньше, чем в критике европейской (можно предположить, что это связано с гораздо более значительным влиянием феминистских тенденций в западной культуре, однако данный вопрос на прямую не связан с темой нашего анализа, так что останавливаться на нем подробно мы не будем).

Интерпретация критиками бреда Уклекина, когда он заболевает белой горячкой, тоже неоднородна. Например, А.П. Черников объясняет помешательство утратой «надежд на «обновления жизни» [1, с. 46] и обращает внимание на языковую палитру красок финала: смена черных и белых тонов. В. В. Полонский усматривает в бреде героя гипнологию и аллгорию хаоса, «пронизывающего человека и с адской усмешкой заставляющего убить собственную жену» [2, с. 53]. Й. Дональ смещает акценты с анализа помешательства на то, к чему оно приводит. Герой совершает два убийства: убивает жену, а потом себя. И причиной этого, по мнению Й. Доналя является не новая идеология (новая вера, новые слова, обновленная надежда на лучшую равноправную жизнь), приверженцем которой становится Уклекин, а предательство жены и друга, который должен был воплотить в жизнь те идеи, в которые поверил герой [4, с. 70]. Причем, никто из литературоведов, кроме Й. Доналя не говорит о самоубийстве Уклекина. В интерпретации А.П. Черникова он умирает собственной смертью от белой горячки, что искажает текст повести. В.В. Полонский упоминает только об убийстве Уклекиным жены, остальные литературоведы про смерть героя не говорят.

Большое значение у И. С. Шмелева при описании душевного состояния Уклекина отведено слову «тоска», которое встречается в повести семнадцать раз. Я.О. Дзыга, Л.Н. Кияшко, С.И. Мамедова, А.П. Черников, А.М. Любомудров не обходят стороной это состояние Уклекина и в своем анализе приводят цитаты с данным словом или же используют перефразировку. Понятийными признаками тоски являются «тревога», «уныние», «грусть», «томление», «душа». А.М. Любомудров дает такое описание «тоски» в ранних произведениях И. С. Шмелева: «то грустно-меланхолическая, то сгущающаяся до безысходного отчаяния по чему-то светлому и подлинному, что забыто, потеряно» [5, с. 117] героем. Эта «тоска» просматривается, например, в данных строках: «И когда смотрел на черную ... икону с книгой в руке, просил он о чем-то, сам не зная – о чем ... что-то нило

в нем, что-то выложить хотел он, сказать, заплакать, что ли. И не знал, что сказать и о чем заплакать» [5, с. 63]. Уклекин чувствует, что «предмет» как-то связан с другой реальностью, но не понимает, как с ним обращаться, чтобы установить связь с другим миром [12, с. 117]. А.М. Любомудров делает вывод, что «тоска» Уклекина – это тоска по «миру Божьему», метафизической реальности. В таком свете видят тоску Уклекина русские литературоведы кроме А.П. Черникова. Он считает, что это тоска Уклекина – тоска по лучшей жизни, причиной которой является среда обитания и жалкое положение в обществе. Стараясь ее заглушить, Уклекин начинает пить. Из-за того, что понятийные границы русского слова «тоска» нечетки и размыты, существуют большие трудности при его переводе на другие языки. Так, на немецкий и английский языки «тоска» переводится как минимум тремя лексемами, на чешский – восемью.

В анализе Й. Доналя «тоски» у Уклекина нет, вместо нее у героя появляется «*křivda*» («*obida*», «*křivda*» в переводе с чешского языка на русский – обида, несправедливость): «*ale stará křivda zůstala*» («старая обида осталась»), «*permanentní pocit křivdy*» («постоянное чувство обиды»). С одной стороны, это объясняется тем, что концепт тоски является «этномаркированным русским языковым сознанием» [7, с. 20]. Уклекин никак не выражает свою тоску во вне, держит в себе: «Он хотел бы высказать самое нутро обиды, выкинуть из себя накипь, боль жгучую – и не находил слов» [5, с. 78]. В психологии считается, что обида – это подавленная злость, которая иногда может быть направлена на самого себя [11, с. 190]. В тексте у И.С. Шмелева тоска и злость Уклекина стоят рядом: «незаметно выходили из души Уклекина тоска и озлобление» [5, с. 97]. Поэтому Й. Дональ по сути не искажает текст, а говорит еще об одном чувстве Уклекина, несколько смещая акцент.

Сопоставление критических работ современных русских и зарубежных литературоведов, посвященных повести И. С. Шмелева «Гражданин Уклекин», по-новому освещает данное произведение и выявляет вопросы, ранее не затрагивавшиеся в русском литературоведении. На анализ произведения в первую очередь влияет литературный контекст, в котором прочитывается повесть. Так, для чешского и польского критиков, незнакомых со знаньевским реализмом, среда обитания героя и события, происходящие вокруг, являются злом, которое приобретает онтологическую природу. Й. Дональ называет это зло «идеологией». Согласно его трактовке, основной конфликт в произведении происходит между личностью и идеологией. Зарубежные литературоведы, относящие И. С. Шмелева к реалистам, проблему Уклекина видят также в межличностных отношениях, в первую очередь, во взаимоотношениях с женой. Только чешский критик отводит жене Уклекина, Матрене, значимую роль в повести. Русские критики (Л.Н. Кияшко, А.М. Любомудров, С.И. Мамедова, А.П. Черников) считают окружение Уклекина реалией русской жизни начала XX в. и характерной чертой произведений знаньевцев, поэтому для них зло в повести имеет социальную природу. В.В. Полонский и Я.О. Дзыга, которые усматривают связь И.С. Шмелева с символизмом и модернизмом, видят проблему «маленького человека» в мировых масштабах: причиной гибели героя является неправильность, «вывихнутость» всего мироздания. Также по-разному литературоведы трактуют роль Синицы, идейного «товарища» Уклекина. Й. Дональ считает, что он важен для сюжетной динамики произведения, в то время как для русских литературоведов появление Синицы и знакомство с ним Уклекина позволяет нам увидеть характер последнего с новой стороны.

Неоднородна интерпретация помешательства Уклекина во время белой горячки. Чешский критик делает акцент на сюжетной роли (в бреде Уклекин убивает жену и себя); русские критики связывают это состояние с утратой надежд (А. П. Черников), с гипнологией и аллгорией хаоса (В. В. Полонский). Большое значение на понимание душевного состояния главного героя оказывает перевод русского концепта «тоска», которое интерпретируется и русскими, и зарубежными критиками по-разному.

Библиографический список

1. Черников А.П. *Проза И.С. Шмелева: Концепция мира и человека*. Калуга. 1995.
2. Полонский В.В. О символическом подходе к изображению «маленького человека» в дореволюционном творчестве И.С. Шмелева. *Наследие И.С. Шмелева: проблемы изучения и издания*. Сборник материалов международных научных конференций 2003 и 2005 гг. ИМЛИ РАН Москва. 2007: 51 – 57.
3. Дзыга Я.О. И.С. Шмелев и М. Горький как продолжатели традиций: принципы натуральной школы в рассказах «Гражданин Уклекин» и «Супруги Орловы». *Филология и человек*. 2012.; 4: 89 – 101.

4. Josef Dohnal. Malý člověk a jeho dotyk s ideologií u I. Šmeljova. *Slavica Litteraria* (SPFFBU, X) ročník 11, číslo 2, 2008: 63 – 71.
5. Шмелев И. С. Гражданин Уклекин. *Шмелев И. С. Сочинения*: В 2 т. М. 1989; Т. 1: 31 – 115.
6. Кульман Н. К. Иван Сергеевич Шмелев. К 35-летию литературной деятельности. *Россия и Славянство. Париж*. 1930. 18 октября.
7. Красавский Н. А. Концепт «тоска» в русской лингвокультуре. *Известия Волгоградского педагогического университета*. Волгоград. 2009; 7: 20 – 23.
8. Beata Trojanowska. Об эволюции образа праведника в творчестве Николая Лескова и Ивана Шмелева. *Acta Polono-Ruthenica* XII. UWM w Olsztynie. 2007: 50 – 59.
9. Шмелев И. С. Письмо А. М. Горькому от 22 декабря 1910 г. *Институт мировой литературы им. А. М. Горького РАН. Архив Горького*. КГ-П, 82-2-9.
10. Черников А. П. Литературные объединения серебряного века. *Вестник Калужского Университета*. 2008; 3: 43 – 51.
11. Любомудров А. М. *Духовный реализм в литературе русского зарубежья*. Б. К. Зайцев, И. С. Шмелев. Санкт-Петербург, 2003: 117 – 190.

References

1. Chernikov A. P. *Proza I. S. Shmeleva: Konceptiya mira i cheloveka*. Kaluga. 1995.
2. Polonskij V. V. O simvolicheskom podhode k izobrazheniyu «malen'kogo cheloveka» v dorevolucionnom tvorchestve I. S. Shmeleva. *Nasledie I. S. Shmeleva: problemy izucheniya i izdaniya*. Sbornik materialov mezhdunarodnykh nauchnykh konferencij 2003 i 2005 gg. IMLI RAN Moskva. 2007: 51 – 57.
3. Dzyga Ya. O. I. S. Shmelev i M. Gor'kij kak prodolzhateli tradicij: principy natural'noj shkoly v rasskazah «Grazhdanin Uklejkin» i «Suprug Orlov». *Filologiya i chelovek*. 2012.; 4: 89 – 101.
4. Josef Dohnal. Malý člověk a jeho dotyk s ideologií u I. Šmeljova. *Slavica Litteraria* (SPFFBU, X) ročník 11, číslo 2, 2008: 63 – 71.
5. Shmelev I. S. Grazhdanin Uklejkin. *Shmelev I. S. Sochineniya*: V 2 t. M. 1989; Т. 1: 31 – 115.
6. Kul'man N. K. Ivan Sergeevich Shmelev. K 35-letiyu literaturnoj deyatel'nosti. *Rossiya i Slavyanstvo. Parizh*. 1930. 18 oktyabrya.
7. Krasavskij N. A. Koncept «toska» v russkoj lingvokul'ture. *Izvestiya Volgogradskogo pedagogicheskogo pniversiteta*. Volgograd. 2009; 7: 20 – 23.
8. Beata Trojanowska. Ob `evolyucii obraza pravednika v tvorchestve Nikolaya Leskova i Ivana Shmeleva. *Acta Polono-Ruthenica* XII. UWM w Olsztynie. 2007: 50 – 59.
9. Shmelev I. S. Pis'mo A. M. Gor'komu ot 22 dekabrya 1910 g. *Institut mirovoj literatury im. A. M. Gor'kogo RAN. Arhiv Gor'kogo*. KG-P, 82-2-9.
10. Chernikov A. P. Literaturnye ob`edineniya serebryanogo veka. *Vestnik Kaluzhskogo Universiteta*. 2008; 3: 43 – 51.
11. Lyubomudrov A. M. *Duhovnyj realizm v literature russkogo zarubezh'ya*. B. K. Zajcev, I. S. Shmelev. Sankt-Peterburg, 2003: 117 – 190.

Статья поступила в редакцию 23.03.18

УДК 811.161.1'37

Stepanova I. Z., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: Irinapost@mail.ru

Bokhieva M. V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: marina.bohieva@yandex.ru

SEMANTIC NEOLOGISMS OF THE INTERNET LANGUAGE. The aim of the research is to find out and consider new meanings of the words, which are widely used on the Internet. The article considers the World Wide Web as a special communicative environment, a special place of language implementation so the semantics of used lexical units suffer changes, sometimes significant ones. New realities, appearing in the net, need their nominations. It happens in two ways – forming new words and forming new meaning of already existing words. The article is dedicated to the last ones. Thus, metaphorization is recognized as a basic way of transfer of meaning. The work gives reasons for the development of new meanings. As a result of this research work, it is planned to compile a dictionary of new meaning of internet-used words.

Key words: language of Internet, lexical neologisms, semantic neologisms.

И. Ж. Степанова, канд. филол. наук, доц., доц. каф. русского языка и общего языкознания Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ, E-mail: Irinapost@mail.ru

М. В. Бохиева, канд. филол. наук, доц., доц. каф. русского языка и общего языкознания Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ, E-mail: marina.bohieva@yandex.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ ЯЗЫКА ИНТЕРНЕТА

Целью исследования является выявление и рассмотрение новых значений у слов, которые активно употребляются в Интернете. В статье всемирная сеть Интернет рассматривается как особая коммуникативная среда, особое место реализации языка, в результате чего семантика употребляющихся в нем лексических единиц претерпевает изменения, иногда весьма существенные. Новые реалии, возникающие в сети, нуждаются в своей номинации. Номинация при этом происходит двумя путями – образованием новых слов или образованием новых значений у слов, уже существующих в языке. Статья посвящена последнему. В связи с этим метафоризация названа как основной способ переноса наименований, рассмотрены причины развития новой семантики и даны собственные толкования этих значений. Как основной итог данной исследовательской работы в дальнейшем планируется составление словаря новых значений, активно функционирующих в сети.

Ключевые слова: язык интернета, лексические неологизмы, семантические неологизмы.

В предисловии к «Словарю языка интернета» М. А. Кронгауз пишет: «Любой язык, в том числе и русский, неизбежно меняется. В начале 2000-х годов это вызывало либо возмущение, либо смех. Вскоре стало понятно, что на наших глазах разворачивается уникальный эксперимент над Языком и над языками, который надо описывать немедленно и всерьез, потому что это как раз и есть передний край лингвистической науки, где объект исследования приходится все время догонять» [1, с. 3].

Мы полностью согласны с этими словами. Интернет – это особая сфера коммуникации и особое место функционирования языка, никогда ранее не существовавшее. Сегодня всемирная сеть Интернет – доминирующее средство массовой коммуникации. Интернет – совершенно новое явление в жизни челове-

ства, небывалое ранее, и язык Интернета требует его изучения при его кажущейся «несерьезности».

Под языком Интернета мы понимаем сетевое функционирование русского литературного языка во всей его совокупности.

Русский язык существует в Рунете в основном в письменном варианте. Однако это не привычные для нас различные виды письменной речи, подготовленные, отредактированные и скорректированные. Конечно, такие тоже имеют место быть в пространстве Интернета (официальные сайты, сайты новостей, веб-версии книг, газет, журналов и проч.), но гораздо интереснее дело обстоит со спонтанными, неподготовленными письменными высказываниями в разнообразных чатах, на форумах, в соц. сетях и прочих сервисах для общения – «в так называемом раз-

говорном интернете», как пишет М. Кронгауз [2]. С точки зрения Т.Ю. Виноградовой, «сегодня по сути дела возникла новая форма языкового взаимодействия – письменная разговорная речь. Русский язык существует в Интернете в основном в письменном варианте, но в условиях интерактивной сетевой коммуникации темп речи приближен к устной её разновидности» [3, с. 63].

Сформировалась новая, особая функциональная разновидность разговорного языка, которая отличается от живой разговорной речи тем, что 1) общение в интернете опосредовано, так как осуществляется через технические средства связи – ПК, ноутбук, смартфон, айфон и под.; 2) общение в сети имеет разную степень интерактивности, т. е. разную скорость реакции собеседника; 3) в отдельных сферах виртуального общения, где степень интерактивности высокая – там письменно фиксируется спонтанная, неподготовленная разговорная речь.

Л.Ю. Иванов выделяет ряд причин, по которым можно так считать: 1) сфера функционирования этого языка. Он существует автономно от других сфер коммуникации и реализуется с помощью технических средств, и он всегда опосредован ими; 2) специфические коммуникативные цели данной функциональной разновидности языка (например, сильна фатическая цель: общение ради общения); 3) возникновение новых жанров и жанровых форматов в сети; 4) языковые средства этой функциональной разновидности языка имеют определенный набор уникальных (или практически уникальных) лексических и грамматических характеристик, которые образуют прагматический комплекс [4, с. 791].

Виртуальный дискурс, функционирующий в особой электронной коммуникативной сфере, имеет сложную структуру. Всемирная паутина – это совокупность различных сфер общения, не связанных между собой и существующих самостоятельно. Как следствие, язык Интернета неоднороден, и это приводит к неоднородности *жанровых форм* Интернет-общения.

Как пишет Л.Ю. Иванов, все интернет-жанры можно разделить на три группы: 1) жанры других функциональных стилей языка, существующих в сети без изменений. Сюда относятся научные, публицистические, художественные тексты и т. д., которые бытуют в сети в своей первоначальной форме, без каких-либо изменений; 2) традиционные жанры, адаптированные в сети и представленные в измененной форме. Это жанры печатных СМИ, к примеру, новостные сайты, онлайн-газеты, онлайн-радио и прочие; 3) исконно сетевые жанры. Они формируются под влиянием условий компьютерного общения – чаты, опросники, анкеты и т. д. Интернет-дискурс «обслуживает целый спектр коммуникативных целей, некоторые из которых могут быть достигнуты только в рамках языка электронных средств коммуникации» [4, с. 792].

Н.Г. Асмус в своих научных работах выделяет шесть жанров: домашняя страница, электронная почта, форум, электронная доска, чат, развлекательные проекты. Они, в свою очередь, делятся на сетевые и заимствованные. Эти жанры исследователь характеризует взаимосвязанными параметрами: «тематический признак, коммуникативная цель, сфера общения, образ автора – читателя, режим синхронного / асинхронного времени, форма объективации (близость к письменному – устному типу текста), диалог / монолог, композиция, языковые особенности» [5, с. 52].

Объемную классификацию жанров, на наш взгляд, дает С.А. Федорова. Это *информационный контент*: веб-сайт; интернет-документ; вики-проект (википедия, онлайн-словари и др.); поисковая система (яндекс, google, Rambler и др.). Данные жанры формируют различные виды информации – познавательную, развлекательную и т. д.; *коммуникативный контент*: электронное письмо; системы мгновенного обмена сообщениями – мессенджеры (ICQ, Viber, Whatsapp и проч.), социальные сети (Facebook, ВКонтакте, Одноклассники и др.). Коммуникативные жанры отвечают за обмен информацией и опытом и обеспечивают общение пользователей между собой; *развлекательный*: игровые миры и игры онлайн. В этом жанре важнее других развивающая функция, участники игры способны работать без речевого взаимодействия между собой. Функция общения отодвигается на второй план; *замещающий*: интернет-магазин; платежные системы (Сбербанк онлайн и проч.). Этот жанр также называется сервисным [6, с. 333].

Л.А. Капанадзе предлагает разделить жанры в сети на две большие группы: жанры, тяготеющие к письменным текстам, заимствованные из других сфер общения, и жанры, представляющие собой гибрид письменного и устного текста, которые встречаются в соц. сетях, в блогах и подобных сервисах. Вторую

группу многие исследователи называют *разговорными сетевыми жанрами*. Именно эти жанры представляют особый интерес для лингвистов, поскольку они отражают все своеобразие языка, функционирующего в Интернете [7].

Л.Ю. Иванов пишет, что «языковые средства [Интернета] отличаются определенными лексическими и грамматическими характеристиками, пусть не всегда уникальными (наблюдается сходство, например, с некоторыми языковыми характеристиками публицистического стиля), но достаточно четко дифференцированными и образующими единый прагматический комплекс» [4, с. 792].

Итак, язык, представленный в пространстве Интернета, вбирает в себя языковые средства литературных функциональных стилей (научного, публицистического, художественного, разговорного). Язык Интернета представляет собой все стили языка, и полистилизм является одним из его основных признаков. Интернет предназначен для широчайшего человеческого общения, и как ни кажется это странным, в результате прямого контакта человека и компьютера или смартфона у коммуникантов создается впечатление прямого общения людей: у пользователей возникает специфическая форма реальной действительности: создается эффект присутствия человека, хотя субъекты могут находиться на большом расстоянии друг от друга.

Виртуальное общение имеет следующие свойства: оно полифонично, коммуникация приобретает массовый характер, оно может быть анонимным (человек в сети надевает маску, и его имидж может сильно отличаться от реального). Такой феномен можно назвать «карнавализацией» [5, с. 86]), оно дистантно, это дает возможность подключиться или отключиться от общения в сети в любой момент, как одно из следствий – порождает девиантное коммуникативное поведение (спам, троллинг, флуд); несмотря на отсутствие невербальных средств для передачи эмоций, общение в Интернете носит достаточно эмоциональный характер: невербальные средства общения компенсируются графическими средствами (функция caps lock, когда пользователь пишет заглавными буквами, и это создает впечатление повышенного голоса, повтор пунктуационных знаков, смайлики и проч.) и специальные графические средства для выражения эмоций, например, «эмотикон», или «эмодзи».

Язык, функционируя в коммуникативной среде Интернета, подвергается изменениям почти на всех уровнях языка: меняются его морфология, лексика, синтаксис, жанры и стили. Наиболее заметными являются изменения в лексике, по этой причине данный феномен не может остаться без внимания.

Несмотря на все указанные особенности разговорной речи интернета, законы языка действуют без изменений, в частности, развитие лексики сетевого языка происходит теми же путями, что и в литературном языке.

Развитие словаря в Интернете идет чрезвычайно активно. Более того, некоторые пласты лексики интернет-языка уже относятся к устаревшим, как это произошло с так называемым «олбанским языком», активно функционировавшим в 2000-х годах. М. Кронгауз несколько лет назад писал, что мода на этот язык пройдет и его приемы перейдут в банальные речевые клише, утратив свою новизну и коммуникативную привлекательность. Так и случилось, в Рунете сейчас уже редко встречаются выражения типа «превед медведь», «ацтой» и прочие, и сегодня они употребляются как клише. Как утверждает лингвист, лексика «языка пацанов» устарела из-за того, что «двадцатилетние выросли с интернетом, у них нет ощущения, что они в него играют. У людей, использовавших «язык пацанов», было ощущение, что это игра в интернет и есть возможность игровой свободы. В интернете эти люди были крутыми хулиганами, ругались матом, говорили на смелые темы, а в жизни это были такие скромные ботаники» [2].

Лексика языка Интернета пополняется или путем возникновения новых слов (лексические неологизмы), или путем развития новых значений у слов, уже существующих в языке (семантические неологизмы).

Лексические неологизмы не являются нашим предметом исследования, о них пишется достаточно много. Здесь можно назвать «Словарь языка интернета» [8] и под.

Нами рассматриваются **новые значения общеупотребительных слов**, получивших семантическое переосмысление вследствие функционирования в Интернете. Новые значения «старых» слов, возникающие в процессе их функционирования в Интернете, не были предметом рассмотрения ученых. Мы также предлагаем *толкования* новых значений слов, поскольку в

толковых словарях современного русского языка они отсутствуют. Новые значения в сетевом языке, по нашим наблюдениям, в большинстве своем появляются двумя способами: метафора и фонетическое сходство с производящим словом.

Некоторые примеры. Для экономии места и времени мы не приводим здесь общеизвестные словарные определения, а даем только новые, возникшие в языке интернета.

Диалог. Спонтанный письменный разговор, виртуальная переписка двух или нескольких пользователей, происходящий / происходивший в режиме реального времени. Удалить диалог с данным пользователем. Для сравнения, в соцсети Facebook данная реальность и называется «переписка»: *Переписка не выбрана.*

Беседа. То же, что и диалог в сети, однако отличается от него количеством пользователей – более двух. *Тебя в нашей беседе нет? Надо пригласить тебя туда; Создавай беседу, все туда добавимся.*

Бродить (по интернету) – переходить с одного сайта на другой без особой цели. – *Ты что делаешь? – Да вот, по инету брожу, новости читаю.*

Делиться, сов. Поделиться (записью) – отправить на свою страницу или на страницы других пользователей (вплоть до неограниченного числа) понравившуюся запись. «*Поделиться записью, инфу распространить нужно*».

Друг. Пользователь, который находится в списке ваших виртуальных друзей. «*У меня около тысячи друзей «ВКонтакте»*». Новое значение возникло из первого словарного, родовая сема «дружба» теряет первоначальное значение и имеет чисто формальный характер. Друг в сети – всего лишь номинация данной реальности в соцсетях, другом в Интернете может быть любой человек, даже нам не знакомый.

Заглянуть (в интернет) – недолго побывать в сети. – *Я видел, он заглядывал ВКонтакте в восемь утра, заходил и вышел.*

Зайти. Войти в сеть или посетить какой-либо сайт: «*Мне в интернет зайти надо*», «*Быстренько зайду ВК и выйду*».

Закладка. Ссылка на какой-либо ресурс, сохраненная в браузере для последующего быстрого доступа к нему: *Как много у тебя закладок в гугле, ты не путаешься в них?*

Залить. То же, что слить: отправить какие-либо медиа-файлы в сеть. «*Залей мне фотки с корпоратива в сообщении в личку*».

Зеркало. Сайт, дублирующий информацию с основного сайта. Причин появления зеркал в Интернете много: от смены адреса до мер сохранения безопасности сайта. – *У нас в университете заблокирован вход ВКонтакте и в Одноклассники. – Да ладно, зеркал же полно, хочешь, дам ссылки, как обойти блоки?*

История (браузера) – журнал посещений пользователем веб-сайтов. – *В истории же сохранилось, найди снова этот сайт. – Да я стерла всю историю за вчера, потому что надо было кое-что убрать, чтоб не все видели...*

Качать. Сов. скачать. Получать файлы из Интернет-пространства. *Эту игру вы можете скачать по ссылке.*

Лента. Постоянно обновляемый список новостей, например, в соцсетях. *Пользователи получили новую настройку фильтров в новостной ленте.*

Накрутка. Поддельное увеличение количества лайков, репостов, кликов, просмотров с какой-л. целью. – *Мы идем на первом месте, ура! – Да знаем мы вас, накрутки снова сделали, сто раз зашли-вышли.*

Облако. Виртуальное хранилище для хранения данных на интернет-серверах, а не на персональных компьютерах. *А я все фотки в облаке храню, это удобно и безопасно, сразу туда загляну, если что с компом – там сохраняются всегда.*

Подписчик. Пользователь, который видит в своих новостях обновления другого пользователя / группы, на которого / на которую он подписался. Подписчик в виртуальной среде, словно подписчик в реальной среде, выписывает для себя перечень тех новостей, которые он будет отслеживать. *Он у меня в подписчиках сидит, на мою страницу подписался и активно комментирует.*

Поисковик (разг.) – поисковая система; электронная система для поиска информации типа Яндекс, Google и проч. То же, что *ищейка*. Ср.: специалист, занимающийся поиском (во 2 знач.). Инженер-поисковик [Ожегов, 2008, с. 538]. – *Сейчас в поисковике посмотрю. – А у тебя что по умолчанию, Гугл? Яндекс?*

Портал. Сайт, объединяющий в себе целый ряд сервисов, обычно это новости, бесплатная почта, поисковая система, развлекательные разделы, деловая информация и т. п. Ср.: 1. Архитектурно оформленный вход в здание [Ожегов, 2008, с. 541]. *Развлекательный портал webpark.ru – лучший сайт с ежедневными обновлениями; Федеральный портал «Грамота. Ру» поясняет эту грамматическую трудность.*

Почта – почтовая программа, электронный «ящик» для получения и отправления писем. Почта в Интернете – как бы учреждение для получения и отправления писем. *Мне надо почту проверить, подожди немного, сейчас в интернет зайду; Из разговора со служащим банка: – Вам письмо отправлено почтой. – Я смотрел, нету в почте у меня! – Вам послано «Почтой России». – О-о, это когда оно дойдет...*

Профиль. Главная страница пользователя, например, социальной сети, содержащая основную информацию о нем. Профиль в соцсетях – будто характеристика, которая отражает данные пользователя и является совокупностью специфических черт, что отличает одного пользователя от другого. – *У тебя в профиле появилось, что замужем, что, поздравить?!*

Слить. То же, что залить. Отправить какие-либо медиа-файлы в сеть. *Я в группу видео сливал.*

Статус. 1. Короткое сообщение в подзаголовке личной страницы, которое выражает настроение, самоощущение, рассказывает о каком-либо событии: *Легко быть святым, сидя на горе Тайшань* (статус одного из пользователей сети «ВКонтакте»). 2. Обозначение семейного положения пользователя. *А какой у него статус на странице? – В активном поиске.*

Стена. Последовательная лента записей определенного пользователя, например, социальной сети. *Посмотри эту фотку на моей стене; У него на стене есть мое сообщение, посмотри инфу.*

Страница. Сайт пользователя, несущий какую-либо информацию о нем, например, имя, пол, возраст, интересы и т.д. *Посмотри его номер телефона на его странице в Фейсбуке.*

Стучаться. Стучаться (в друзья) – отправлять какому-л. пользователю заявку в «друзья», т.е. добавляться в виртуальный список его друзей. *Опять кто-то в друзья стучится, кто такой? Сейчас зайду на его страницу.*

Тролль. Пользователь, умышленно возбуждающий негативные эмоции других пользователей с целью вызвать возмущение и беспорядки. *Тролль из него никудышный, только посмеялись; Развелось троллей, любую новость обгадят.*

В языке Интернета новые значения у слов, уже существующих в языке, иначе семантические неологизмы, чаще всего образуются в результате метафоризации. При этом метафорические значения в языке Интернета выполняют функцию номинации, в результате чего развивается общезыконая сухая метафора. Это обусловлено предпочтением интернет-пользователей называть новые реалии знакомыми словами и универсальностью безобразной метафоры. Процесс метафорического переноса значений слов не является особенностью интернет-языка, метафоризация – это самый продуктивный способ появления новых значений в любом языке, однако содержательное наполнение лексикона всемирной сети еще не изучено так полно, как это происходит в общенациональном языке.

Примеры, подобные приведенным нами, показывают, что развитие лексикона Интернета обнаруживает лакуны в словаре, которые требуют своего заполнения. Понятия и явления, ранее не существовавшие в нашей жизни, должны быть названы, и язык использует для этого свои возможности. Семантические изменения современного русского языка в его части, развивающейся в Интернете, не были (и не могли быть) ранее изучены, однако исследователи рискуют опоздать в его описании.

Библиографический список

1. Кронгауз М.А. FAQ: Язык в интернете. Шесть фактов о трансформациях, произошедших с языком под влиянием новых средств коммуникаций. Available at: <https://postnauka.ru/faq/25925>
2. Кронгауз М.А. Интернет-газета «Бумага». Открытый университет, интервью. Available at: <http://paperpaper.ru/photos/krongauz/>
3. Виноградова Т.Ю. Специфика общения в Интернете. Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. Казань, 2004. Available at: http://www.philology.ru/linguistics1/vinogradova_t-04.htm

4. Иванов Л.Ю. Язык в электронных средствах коммуникации. *Культура русской речи*. Москва: Флинта Наука, 2003: 791 – 792.
5. Асмус Н.Г. *Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства*. Челябинск, 2005.
6. Федорова С.А. Жанровая особенность Интернет-дискурса. *Социально-экономические явления и процессы*. 2014: 330 – 335.
7. Капанадзе Л.А. *Структура и тенденции развития электронных жанров* материалы конф. Москва, 2002. Available at: <http://rus.1september.ru/articlef.php?ID=200202107>
8. *Словарь языка интернета.ru*. Под редакцией М.А. Кронгауза. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2016.

References

1. Krongauz M.A. FAQ: Yazyk v internete. *Shest' faktov o transformatsiyah, proizoshedshih s yazykom pod vliyaniem novykh sredstv kommunikatsii*. Available at: <https://postnauka.ru/faq/25925>
2. Krongauz M.A. *Internet-gazeta "Bumaga". Otkrytyj universitet, interv'yu*. Available at: <http://paperpaper.ru/photos/krongauz/>
3. Vinogradova T.Yu. *Specifika obscheniya v Internete. Russkaya i sopostavitel'naya filologiya: Lingvokul'turologicheskij aspekt*. Kazan', 2004. Available at: http://www.philology.ru/linguistics1/vinogradova_t-04.htm
4. Ivanov L.Yu. Yazyk v `elektronnykh sredstvakh kommunikatsii. *Kul'tura russkoj rechi*. Moskva: Flinta Nauka, 2003: 791 – 792.
5. Asmus N.G. *Lingvisticheskie osobennosti virtual'nogo kommunikativnogo prostranstva*. Chelyabinsk, 2005.
6. Fedorova S.A. Zhanrovaya osobennost' Internet-diskursa. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i processy*. 2014: 330 – 335.
7. Kapanadze L.A. *Struktura i tendentsii razvitiya `elektronnykh zhanrov* materialy konf. Moskva, 2002. Available at: <http://rus.1september.ru/articlef.php?ID=200202107>
8. *Slovar' yazyka interneta.ru*. Pod redakciej M.A. Krongauza. Moskva: AST-PRESS KNIGA, 2016.

Статья поступила в редакцию 25.02.18

УДК 655.254.22

Tang Jing, postgraduate, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: v.kachunov@yandex.ru

RECEPTION OF FYODOR SOLOGUB IN CHINA AND EVOLUTION OF UNDERSTANDING HIS WORKS. The article is dedicated to a problem of perception and learning in China work of one of the luminaries of the Silver age Fyodor Sologub, which is always the Chinese readers and the scientific community, is of great interest. The researcher analyzes the assessment and interpretation of the writer's works translated and published in China in the twentieth and twenty-first centuries, taking into account the evolution of scientific thought and of changing attitudes to symbolism and decadence, like Russian literature in General. The work shows the dynamics of the process of studying the poetry and prose of the writer. The main achievements in the reception of F. Sologub developed in the 1920s – 1940s. XX century; the second half of the twentieth century is characterized by a decline in the studies. A new surge of creative interest in F. Sologub takes place in the 90s and the first decades of the 21st century.

Key words: Sologub, reception, China, decadent, translations, editions.

Тан Цзин, аспирант, МГУ им. Ломоносова, г. Москва, E-mail: v.kachunov@yandex.ru

РЕЦЕПЦИЯ Ф. СОЛОГУБА В КИТАЕ И ЭВОЛЮЦИЯ В ПОНИМАНИИ ЕГО ТВОРЧЕСТВА

Статья посвящена проблеме восприятия и изучения в Китае творчества одного из корифеев литературы Серебряного века Федора Сологуба, которое неизменно вызывает у китайской читательской и научной аудитории большой интерес. Анализируются разные оценки и интерпретации произведений писателя, переведенных и изданных в Китае в XX и XXI вв., показывая конкретные данные в таблице, с учётом эволюции научной мысли и изменения отношения к символизму и декадентству, как и к русской литературе в целом. Показана динамика процесса изучения лирики и прозы писателя. Если основные достижения в рецепции Ф. Сологуба сложились в 1920-е – 1940-е гг. XX века, то вторая половина XX столетия характеризуется спадом в его изучении. Новый всплеск творческого интереса к Ф. Сологубу происходит в 90-е гг. и первые десятилетия XXI-го века.

Ключевые слова: Сологуб, рецепция, Китай, декадентский, символизм, переводы, издания.

Творческое наследие Ф.К. Сологуба (1863–1927) вызывает большой интерес в Китае уже более ста лет, с самого начала XX века. Темпы изучения его творчества и биографии в Китае почти не отставали от темпов изучения их в России. С момента издания первых произведений Сологуба на китайском языке (самым первым был перевод рассказа «Поцелуй нерождённого» Чжоу Цюжэна, помещенный в сборнике «Собрание иностранных сочинений», 1909 г.), русский писатель стал хорошо известен китайским читателям как автор рассказов и стихотворений, а позже – знаменитого романа «Мелкий бес». В XXI веке китайские литературоведы все больше внимания обращают на исследование символистских начал в творчестве Сологуба. Этим вопросом занимаются многие ученые, наиболее известные из которых – Ли Чжицян и Дай Чжомен. Сегодня можно говорить о расцвете изучения творчества Сологуба в Китае; кроме того, в настоящее время активно осуществляется перевод научных трудов русских исследователей творчества Сологуба, появляются критические и литературоведческие статьи о нем. Однако следует признать, что до сих пор в Китае не осуществлены переводы его пьес, публицистики и биографических книг о нем.

Китайские ученые пришли к выводу, что творчество Сологуба не сводится только к декадентству, упадку и пессимизму. Чжоу Цюжэн (1885–1967) еще в 1918 г. отметил, что важнейшими в его творчестве по существу являются гуманистические мотивы. В двадцатом веке в Китае были опубликованы даже работы по сопоставлению проблематики и эстетики Сологуба и Горького,

но после долгого перерыва в исследованиях китайские ученые потеряли нить этих рассуждений и сейчас, в начале XXI века, во многом следуют за точкой зрения зарубежных коллег. Причиной заключается в том, что в Китае нет достаточного количества материалов для обоснования новых взглядов на творчество выдающегося писателя-символиста. Например, в 2002 году ученые уже отметили влияние на него философии Шопенгауэра, но в фокус их внимания попала только тема упадка, декаданса. Китайские исследователи не сразу осознали, что уже был сделан качественный скачок в изучении творчества Сологуба. Только десять лет спустя, когда пришло понимание этого, стало появляться множество статей, посвященных сопоставлению его творчества с другими явлениями русской и мировой культуры. Это статья Дай Чжомен «Сравнение Сологуба с западными экзистенциалистами» (2012), литературно-критические миниатюры Ли Чжициана «Сологуб и русский авангардизм» (2007), работа Ли Сюи «Сологуб и богомилы» (2007) и многие другие. Сегодня китайские литературные критики и теоретики стремятся к выявлению и изучению наиболее сложных, неоднозначных сторон творчества и миропонимания классика русского символизма.

В Китае, как и во многих других странах, в начале XX века происходила резкая смена политического курса и культурно-эстетических ориентаций. После Движения Новой Культуры (10-е – 20-е годы) в стране появилось множество книг большевистского толка, а также произведения многих русских писателей. Этот период характеризовался наибольшим влиянием рус-

ской литературы на китайскую. Как отмечал в своих записях Цй Цюбэй, «каждый пробовал найти новый выход из этого тёмного, мрачного мира, в котором мы живем. Слушая приятный шум изменений в России, нам придется найти для себя новых учителей из числа русских писателей» [1, с. 6].

Ранний период изучения творчества Сологуба в Китае был отмечен деятельностью братьев Чжоу: Чжоу Шужэнь (он известен как писатель, выступавший под псевдонимом Лу Сунь), Чжоу Цюжэн и Чжоу Цянъжэн. Все трое были учеными в разных культурных сферах. Первые переводы произведений Сологуба были опубликованы в 1909 г. именно братьями Чжоу в сборнике «Собрание иностранных сочинений» [2], который включал в себя рассказ «Поцелуй нерожденного» и десять басен поэта. Под влиянием писателя Лу Суня его почитатель Суй Маоюн сделал попытку самостоятельного перевода романа «Мелкий бес» (Шанхай, 1936) [3]. В этот период вообще все ученые, которые интересовались Сологубом, объединились в своего рода творческие движение, центром которого был Лу Сунь и ряд журналов либерального толка.

До 60-х годов XX века переводчики творчества Сологуба относили его к символистам-декадентам. Для многих из них оба эти понятия были почти синонимичны и имели скорее негативную коннотацию. Так, Вэй Суъиуань при том, что восхищался творчеством А. Блока, устойчиво называл символизм в целом «декадентством». До создания журнала «Современность» в 1932 г. символизм в китайском литературоведении считался одним из видов «упадочного» модернизма. В этой сфере больше внимания привлекал к себе французский символизм, русский же анализировался главным образом на основе переведенной книги В. Фриче «Западноевропейская литература XX века в ее главнейших проявлениях» (1926). В 30-е годы китайский народ переживал тяжелые времена, в то время не обращались к изучению символизма, хотя именно тогда развивался собственно китайский символизм, который тяготел к формам народного творчества и стремился к художественному выражению человеческой индивидуальности [4, с. 31]. Много позже пришло более глубокое понимание значимости русского символизма. «Русский символизм представляет собой большую ценность, невнимание к нему связано с нашим невежеством, но почему мало кто из нас получил пользу от русского модернизма, кроме Луна Суня? Очевидно, что это наша серьезная проблема», – писал Лисин Цзинхуа в 2009 г. [5, с. 132]. Сегодня мы отчетливо понимаем, что это произошло потому, что в общественном сознании китайцев вся достойная внимания русская литература воспринималась прежде всего как литература реализма, а позднее – в отношении XX века – как социалистического реализма.

Слова «символизм», «Сологуб», «Серебряный век» надолго исчезли из научной печати Китая и вновь появились уже ближе к концу XX века. Это долгое замалчивание русского символистского наследия имело прежде всего политические причины. Ли Чжунлинь в диссертации «Исследование отношения Лу Суня к Сологубу» напоминает об этом обстоятельстве: «Национальная партия составила в то время список запрещенных книг. Список называется «Злые силы в современной китайской литературе», куда также попали произведения Сологуба» [6, с. 6]. Но, конечно, самая главная причина была в том, что Китай почти на полвека потерял возможность спокойно развиваться. Вторая мировая война (1937–1945), Гражданская война, спровоцированная политической борьбой между национальной и коммунистической партиями (1945–1949), период, называемый «Семнадцать лет», после создания нового государства (1949–1966) и Культурная революция (1966–1976) – все это лихорадило общество и не давало ученым возможности полноценно заниматься наукой. «Семнадцать лет» – период, когда политика особенно сильно влияла на литературу. В то время некоторые русские литературные произведения получили широкую известность и оказали сильное влияние на растущее поколение китайских литераторов. Но время небывалой популярности этих художественных произведений – таких как «Мать» М. Горького, «Как закалялась сталь» Н. Островского, «Молодая гвардия» А. Фадеева и др. – стало клониться к закату в 60-х годах.

Вновь имя Ф. Сологуба появилось в поле зрения китайских литературоведов уже в 1988 году, когда его стихотворения в переводе Фэя Бэя были опубликованы в журнале «Стихи символистов» [7]. Надо обратить внимание также на то, что на поэта и переводчика, с его стойким интересом к Сологубу, огромное влияние оказал Лу Сунь, о чем Фэй Бэй писал в своей работе «Интервью переводчика Фэя Бэя»: «Когда мне было двенадцать лет,

мой отец был журналистом-обозревателем под руководством Лу Суня, и Лу Сунь часто советовал отцу побольше заниматься иностранными стихами. Поэтому отец перешел из Чжэцзянского педагогического института в Шанхайский институт иностранных языков. Но в результате неожиданного финансового банкротства моего дедушки отец не смог закончить учёбу. Поэтому эту задачу он завещал мне» [8].

Движение за Новую Культуру, возникшее в начале XX века в Китае, ставило своей целью найти с помощью изучения опыта высокоразвитых стран и их культуры правильный путь для развития нового Китая. Китайский язык тогда находился в переходном состоянии. Во-первых, в то время еще мало использовался Байхуа (одна из форм письма, которая является наиболее близкой к разговорной норме и создаёт лексическую и грамматическую основу современного литературного китайского языка) [9], в основном употреблялся Вэньянь (письменный язык, использовавшийся в Китае до начала XX века) [10]. Во-вторых, было еще мало методик перевода с иностранных языков на китайский. Поэтому переводы творчества Сологуба в то время были «низкого качества, и из-за этого терялось все очарование оригинала ... да и большинство переводов было написано языком Вэньянь...» [11, с. 23]. Начиная с 10-х годов XX века, как уже говорилось, были сделаны первые переводы произведений Сологуба на китайский язык, и позднее, в 20-е и 30-е годы, китайские ученые проявили немалый интерес к его творчеству, стремясь понять смысловые глубины и изучить особенности жанра и стиля писателя.

Этот интерес существенно повысился в 60-е годы XX века, тома русской литературы Серебряного века в китайских библиотеках перестали покрываться пылью. Вновь открытые имена А. Белого, Л. Андреева, В. Брюсова, Ф. Сологуба, Д. Мережковского рассматривались как сокровище культуры. Китайские ученые занимались уже и теорией, и историей развития символизма в Китае, что происходило под влиянием символистской литературы России. Чжоу Цзичжао писал в послесловии к труду «Достижения теории русского символизма» (1998): «В течение 200-летней истории русской литературы не было ни одного литературного явления, где бы так подробно исследовалась его теория, как это было с символизмом» [12, с. 8]. Кроме того, он сам переводил рассказы Сологуба «Маленький человек», «Царица поцелуев», «Белая собака» и некоторые его стихи. Международная политика страны в 60-70-х годах XX века способствовала тому, что русский язык был очень популярен в Китае. Кроме этого, сказалась любовь китайцев к русской литературе, следствием чего стала активная переводческая деятельность этого периода. Следующая таблица ясно показывает, насколько существенной была разница в количестве переводов и издании научных трудов в разные периоды XX – начала XXI веков:

Таблица 1

	Переводы рассказов, романов, стихотворений	Критика, диссертации, статьи
Начало XX в. (1909-1941)	20	4
Конец XX в. (1988-1999)	53	13
XXI в. (2000-2017)	4	51

На основе переводов конца XX века были осуществлены многие серьезные исследования творчества Сологуба в начале XXI века. Однако начиная с 1990-х годов наиболее приоритетными из иностранных в Китае становится английский язык и англоязычная литература. Это заметно повлияло и на интенсивность изучения русской литературы, но вряд ли можно говорить об исчезновении интереса к ней у китайских читателей и литературоведов.

Начиная с девяностых годов прошлого века совершается как бы новое, второе открытие символизма в Китае. Сказанное относится и к творчеству Ф. Сологуба. В это время заявили о себе такие исследователи, как Нин Бинъюань, автор работ «Краткий анализ русского и западного символизма» (Пекин. Русская культура и литература, 1994, №2), «Недосказанность – свойство русского символизма» (Пекин. Вестник Китайского народного университета, 1994, № 3) и др. В работах 90-х годов и особенно

начала XXI века о символизме вообще и творчестве Сологуба в частности складываются более точные и выверенные подходы к художественным явлениям и их историко-литературным оценкам. В произведениях Сологуба выясняются глубинные философские истоки его творчества, устанавливается их гуманистический смысл, изучается сущность проблематики жизни и смерти в его прозе и поэзии. «Декаданс» в литературе расценивается не только как кризис литературы, но и как отражение кризисного состояния самой жизни, действительности прошлого рубежа веков. Подобные оценки характерны для работ современных ученых в ситуации, когда усиливаются их контакты с Россией, с русскими университетами, когда внимание китайских литературоведов

все больше обращается к проблемам поэтики. Можно выделить научные исследования Ли Чжицзиан – «Религиозно-мифологические темы в прозе Ф. Сологуба» (Чэнду, 2010 г.), Ли Ланьи – «К вопросу об условных формах в символистской прозе Ф. Сологуба» (Гуанчжоу, 2010) и др., которые стимулируют творческий интерес исследователей в Китае к сложным, неоднозначным явлениям русской и мировой культуры. В 2011 году с помощью фонда общественных наук была создана специальная государственная исследовательская программа «Исследование романов Сологуба», которая призвана оказывать помощь ученым, интересующимся творчеством этого выдающегося деятеля Серебряного века.

Библиографический список

1. Цюй Цюбо. *Предисловие к «Собранию русских сочинений»*. Под редакцией Цюй Цюбо. Пекин: Новый Китай, 1920.
2. Сологуб Ф. *Поцелуй нерожденного. Десять Басен*. Перевод Чжоу Цожен, Лу Сунь. Собрание иностранных сочинений. Токио: Шэнтань. 1909.
3. Сологуб Ф. *Мелкий бес*. Суй Маоюн, перевод. Шанхай: Литература и жизнь, 1936.
4. Суй Ваньцунь. Русский символизм в Китае. *Проблемы литературы Дальнего Востока*. 27 июня – 1 июля 2012 г.; Том III.
5. Линь Цзинхуа. Тяжелые путешествия русского модернизма в Китае. *Пекин: Журнал «Исследование иностранной литературы»*, 2009; 4.
6. Ли Чжунлинь. Лу Сунь и Ф. Сологуб: Исследование отношений между Лу Сунь и Ф. Сологубом, I. *Шэньян: Вестник культуры и литературы*. 2013; 2.
7. Сологуб Ф. Стихи символизма. Перевод Фэй Бэй. *Советская литература* 1988; 3.
8. *Интервью с переводчиком. Фэй Бэй*. Available at: http://blog.sina.com.cn/s/blog_6309bddf01019nay.html
9. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Байхуа>
10. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Вэньян>
11. Ли Суйань. Столетнее распространение русской литературы в Китае. *Вестник Университета Хэйхэ*. 2011; 6.
12. Чжоу Цичжао. *Движение теории русского символизма*. Аньхуэй, 1998.

References

1. Cyuj Cyubo. *Predislovie k «Sobraniju russkikh sochinenij»*. Pod redakciej Cyuj Cyubo. Pekin: Novyj Kitaj, 1920.
2. Sologub F. *Poceluj nerozhdennogo. Desyat' Basen*. Perevod Chzhou Cozh'en, Lu Sun'. Sbranie inostrannykh sochinenij. Tokio: Sh'entyan'. 1909.
3. Sologub F. *Melkij bes*. Suj Maoion, perevod. Shanhaj: Literatura i zhizn', 1936.
4. Suj Van'cun'. *Russkij simbolizm v Kitae. Problemy literatury Dal'nego Vostoka*. 27 iyunya – 1 iyulya 2012 g.; Tom III.
5. Lin' Czinhua. *Tyazhelye puteshestviya russkogo modernizma v Kitae. Pekin: Zhurnal «Issledovanie inostrannoj literatury»*, 2009; 4.
6. Li Chzhun'lin'. *Lu Sun' i F. Sologub: Issledovanie otnoshenij mezhdz Lu Sun' i F. Sologubom, I. Sh'en'yan: Vestnik kul'tury i literatury*. 2013; 2.
7. Sologub F. *Stihi simbolizma*. Perevod F'ej B'e'ej. *Sovetskaya literatura* 1988; 3.
8. *Interv'yu s perevodchikom. F'ej B'e'ej*. Available at: http://blog.sina.com.cn/s/blog_6309bddf01019nay.html
9. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Bajhua>
10. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/V'en'yan>
11. Li Sujun'. *Stoletnee rasprostranenie russkoj literatury v Kitae. Vestnik Universiteta H'e'ejh'e*. 2011; 6.
12. Chzhou Cichzhao. *Dvizhenie teorii russkogo simbolizma*. An'hu'e'ej, 1998.

Статья поступила в редакцию 07.04.18

УДК 82.09

Cheltygmasheva L.V., Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Department of Literature, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: cheltygmasheval@mail.ru

ETHNOPOETICS IN WORKS OF KHAKASS CHILDREN'S PROSE OF THE SECOND HALF OF THE 20 – THE BEGINNING OF THE 21 CENTURIES. The article deals with problem-thematic and ethno poetic features of Khakass children's prose of the second half of the 20 – the beginning of the 21 centuries. Special attention is paid to the analysis of writers' use of various genres, images, motives, principles, poetic means of folklore, folk language and ethnographic realities in the creation of the artistic cloth of a work. The author substantiates the idea that folklorisms and ethnographisms, expressing the mentality, ethno-aesthetic, worldview foundations of the Khakass people's spiritual culture, contribute to the depiction of characters' tempers and disclosure of their images, enhancement of sharpness of plot action, creation of the depictive and expressive system of a literary work. The article summarizes new material on the research subject, introduces children's stories of I. Topoev, L. Kostyakova, tales of A. Sultrekov, A. Khallarov into the scientific circulation.

Key words: children's literature, prose, story, tale, thematics, problematics, ethno poetics, folklorisms, ethnographisms.

Л.В. Челтыгмашева, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. сектора литературы Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории», г. Абакан, E-mail: cheltygmasheval@mail.ru

ЭТНОПОЭТИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХАКАССКОЙ ДЕТСКОЙ ПРОЗЫ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВВ.

В статье рассматриваются проблемно-тематические и этнопоэтические особенности хакасской детской прозы конца XX – начала XXI вв. Отдельное внимание уделяется анализу использования писателями различных жанров, образов, мотивов, принципов, поэтических средств фольклора, народного языка и этнографических реалий при создании художественной ткани произведения. Автор обосновывает мысль о том, что фольклоризмы и этнографизмы, выражая менталитет, этноэстетические, мировоззренческие основы духовной культуры хакасского народа, способствуют изображению характеров, раскрытию образов героев, усилению остроты сюжетного действия, созданию изобразительно-выразительной системы литературного произведения. В статье обобщён новый материал по исследуемой теме, вводятся в научный оборот детские рассказы И. Топоева, Л. Костяковой, повести А. Султрекова.

Ключевые слова: детская литература, проза, рассказ, повесть, тематика, проблематика, этнопоэтика, фольклоризмы, этнографизмы.

Хакасская детская проза всегда была неотъемлемой, органической частью всей хакасской литературы. Нравственно и художественно-эстетически значимы произведения о детях и для детей писателей всех поколений: от основоположников и классиков литературы В. Кобякова, А. Кузугашева, Н. Тиникова, К. Нербышева, М. Турана, А. Халларова и др. до современных писателей Г. Казачиновой, И. Топоева, И. Миягашева, Л. Костяковой и др.

В хакасском литературоведении теоретико-методологическим проблемам изучения детской литературы уделялось недостаточное внимание. Несмотря на то, что есть статьи литературоведов А.Г. Кызласовой [1], В.А. Карамашевой [2], Р.Т. Саковой [3], посвященные исследованию отдельных произведений хакасской детской литературы, в частности повестей «Журчащий ручеек» К. Нербышева, «Песни Кавриса» Н. Тиникова, рассказов для детей Г. Казачиновой, И. Топоева и др., до сих пор нет монографических работ, содержащих целостный системный анализ проблематики произведений для детей, особенностей рецепции, сюжетосложения, этнопоэтических традиций. Между тем, исследование жанрового и национального своеобразия хакасской детской литературы важно для определения ее художественной специфики, места в литературе Хакасии и роли в решении задач нравственно-этического, патриотического, эстетического воспитания подрастающего поколения. Творчество писателей для детей требует научного осмысления и в соответствии с новыми реалиями истории и литературы, методологическим подходом этнофилологической науки к исследованию национальных литератур.

В конце XX в., когда в связи с перестройкой и распадом Советского Союза произошли серьезные изменения в идеологии, общественном сознании, духовно-нравственных ценностях общества, писатели всех национальных литератур испытывали творческий кризис, связанный с определением новых идейно-тематических ориентиров, смысловых, художественно-эстетических решений и т.д. В процессе напряженного поиска тем и образов, переоценки духовных и культурных ценностей писатели все чаще обращаются к фольклору как к средству выражения вечных человеческих истин, народных представлений и идеалов, форме отражения национальной ментальности, источнику художественно-эстетических средств и приемов. У.Б. Далгат отмечает, что «... в явлениях фольклоризма в русской современной литературе очевидно усиление национально-культурных и социальных функций, политическая актуализация фольклорного и этнографического материала» [4, с. 4]. Творческое использование разнообразных жанровых форм, поэтики, эстетики фольклора, введение различных этнографических материалов и реалий (обычаев, традиций, бытовых деталей, костюма и др.) позволяют писателю в литературном произведении решать эстетическую, эмоционально-выразительную, сюжетообразующую, информативную, этнопсихологическую, характерологическую и др. задачи. Высказывание известного литературоведа о непрекращающемся воздействии фольклора на литературу применимо в исследовании творчества хакасских писателей. Современные писатели к фольклорным жанрам, образам, мотивам, сюжетам, изобразительно-выразительным средствам и приемам, а также этнографическим реалиям обращаются как к предмету и средству художественного изображения. Целью данной статьи является исследование этнопоэтических особенностей произведений хакасских детских писателей И. Топоева, А. Султрекова, Л. Костяковой.

Современный хакасский прозаик и драматург Илья Прокопьевич Топоев является автором сборников рассказов для детей «Койтёк Миргенек» («Хитрый Миргешка», 1991) и «Сын нанчылар» («Верные друзья», 2005). Его произведения охватывают тему дружбы и товарищества, любви к своей родине, окружающей природе, животным, уважения старших, почитания традиций своего народа и т. д.

Герои рассказов И. Топоева – обычные мальчишки и девочки хакасских аалов. Главный герой в рассказе «Хитрый Миргешка» показан не образцово-показательным, а обыкновенным мальчиком со всеми присущими его возрасту особенностями. Тонким юмором проникнуты, например, сцены, в котором Миргешка утром будит старшего брата, а затем оставляет его без завтрака. Автор с большой симпатией относится к своему герою – мальчику живому, подвижному, охваченному постоянным любопытством ко всему окружающему. Даже имя «Мирген», который можно перевести как «ловкий», «проворный», удивительно точно передает характер безудержного озорника, энергия которого

плещется через край, проучившего брата долго не спать и не перекладывать на других свои обязанности.

И. Топоев один из тех писателей, которые тяготеют к сельской тематике, поэтому герои его рассказов с ранних лет помогают родителям управляться по хозяйству: Адик чистит стайки («Сын арғыс» – «Настоящий друг»), Пачах встречает коров и овец («Аалчыбай Микей» – «Любитель ходить в гости Микей»), братья Панюга, Тимке и Муклай в подарок матери на день рождения делают уборку дома, моют посуду («Сыйых» – «Подарок»), Миргенек подмел полы и сам приготовил завтрак («Койтёк Миргенек» – «Хитрый Миргешка»). Писатель, избегая нравоучительности и навязчивой дидактичности, помогает своему читателю прочувствовать мысль о необходимости с раннего возраста воспитывать в себе привычку к полезному труду, потребность быть нужным людям.

В рассказе И. Топоева «Кемнің пабызы улуг?» («Чей отец важнее?») не показан трудовой процесс, но воспитательная направленность его несомненна. В рассказе дед Каарка, разрешивший спор друзей Алеши, Аркаса и Илке о том, чей отец важнее, высказывает главную мысль произведения – любая профессия почетна и уважаема, будь то директор школы, управляющий фермой или тракторист. Здесь дед Каарка выступает олицетворением доброты, человечности, народной мудрости и своими рассуждениями внушает молодому поколению, что человек велик своим трудом и память о нем сохраняют плоды его труда. Как заповедь звучат слова деду: «Хорошего человека по его работе судят. Как он будет работать, так и народ его будет уважать» [5, с. 27] (Здесь и далее подстрочный перевод наш – Л. Ч.).

В детской литературе традиционной является тема «человек и природа». Не обошел вниманием эту тему и И. Топоев. Он пишет пейзажные зарисовки, этюды о природе, животном мире. В рассказах «Түлгүчек» («Лисичка»), «Пулан» («Лось») рассказывает о повадках диких животных, точно подмечая в них самое характерное, передавая увиденное ярким, самобытным словом. Автор кратко, но увлекательно, выразительно и эмоционально описывает охоту лисы на мышей («Недалеко от меня на поляне рыжая лисичка, с одного места на другое перепрыгивая, искала в снегу мышей. Передними лапами рыхлый снег похлопывая, мордочкой его разгребала. Вот что-то поймала! А-а, вот опять одна невнимательная мышь попалась ...») [5, с. 30], передает красоту движения таежного лоса («Очень красиво и легко бегущее животное в ста метрах от нас. Он стремительно летел, словно не касаясь земли, по волнами колышущимся хлебом на фоне вдали играющего осеннего огня») [5, с. 32].

Рассказы-зарисовки И. Топоева побуждают маленького читателя увидеть мир природы глазами художника, ощутить его звуки, запахи и краски. Читая рассказ «Чаапчатхан харның сарыны» («Песня падающего снега»), действительно, кажется, что падающий снег поет и белой шубой ложится на плечи: «Выйдя на улицу, не двигаясь, встанешь, – можешь бесконечно слушать неторопливую песню снега. Незаметно для тебя плечи, спину, голову белой шубой накроет» [5, с. 34]. В другом рассказе «Тирек салаазы» («Ветка тополя») писатель с необыкновенным лиризмом образно описывает наступление весны, распускание листьев тополя: «Незаметно и вдруг пришла весна. С крыш домов разными голосами зазвенели капли. Земля постепенно освобождалась от зимней белой коры. То там, то здесь на солнце весело сверкали проталины. С чистого неба рассыпались теплые лучи солнца» [5, с. 36]. Автор удачно использует художественные сравнения: снежинки – с перьями птиц («харычхатар, аар халбастанып, хус чүгі чили, халын уйгаа пастырган чирні сіліг хоостыг чорганнаң пүргепчелер»), дома – со стариками, курящими трубки («Туралар тамкы тартчатхан апсахтар осхастар. Улуг сағысха түзіп, трубаларынаң ах көк ыстар поэтычалар»), падающие листья – со слезами («Аның сарыг пүрлері, харах чазы чили, ағас ползар пірердең көблче тооланнар»). Рассказы И. Топоева не только помогают расширить кругозор ребенка об окружающем его мире, но и призваны достичь сугубо педагогических целей: разбудить в юном читателе интерес самому понять, что такое добро, справедливость, любовь к родителям, чувство красоты, сопричастность и единство с природой.

Одним из тех, кто в 1990-е гг. писал для детей, является Анатолий Егорович Султреков. В 1994 г. вышел первый его сборник повестей и рассказов «Аба чүрек» («Медвежье сердце»), в 1996 г. – второй под названием «Күнүр ағас» («Дуплистое дерево»). Находясь в 1987–1989 гг. в Москве на высших литературных курсах в Литературном институте имени М. Горького, А. Султреков в центральном журнале «Детская литература»

опубликовал статью «Развитие детской литературы в Хакасии», в которой были рассмотрены важнейшие тенденции в художественной эволюции детской литературы. Вполне закономерно, что, проведя анализ творчества детских писателей, осмыслив проблемы национальной литературы, Анатолий Егорович начал сам писать для детей. Попыткой создать многогранный образ современных детей является вошедшая в сборник «Медвежье сердце» повесть «Порчо» («Цветок»). Тема повествования – дружба, товарищество, взаимоотношения детей, объединенных общим увлечением – спортом. Писатель очень просто, без излишнего пафоса рассказывает о необходимости взаимопомощи, о доверии и уважении ребят друг к другу, к старшим.

Композиционно повесть разделена на 15 глав, каждая из которых содержит какое-либо завершённое событие и в то же время связана с предыдущими. Герои – дети 11–12 лет, отдыхающие летом в одном из детских лагерей Хакасии. Автор нас знакомит с доброй, отзывчивой, озорной и непоседливой Айго, всегда спокойным и рассудительным Максимом, веселым и бесшабашным Лаврентием, драчунами Валерием и Тимуром, толстым и неуклюжим Мионом и др. Трудно сказать, кто из них является главным героем повести, все они своеобразны и интересны. Привлекает внимание образ Айго. Веселая озорница и выдумщица, она никогда спокойно не сидит, обязательно придумает что-то новое и интересное. Одним из наиболее ярких и запоминающихся образов является Лаврентий. В повести он появляется лишь в девятой главе, и сразу же завоевывает внимание и симпатии читателей. Отличаясь добрым, веселым и неунывающим характером, Лаврентий со всеми находит общий язык, становится душой компании. Общительный и жизнерадостный он заряжает окружающих юмором и оптимизмом. Интересен и Герасим. По складу характера, вдумчивому, серьезному отношению к жизни он у друзей пользуется уважением и авторитетом, к его мнению прислушиваются. Через сюжет произведения, характеры героев высвечивается позиция автора – человека неравнодушного, понимающего детскую душу и сам процесс становления человеческой личности. Его проза не дидактична, но воспитательная ее направленность несомненна.

Помочь ребятам лучше понять мир, в котором они живут, узнать и перенять традиции, обычаи своего народа ставит целью А. Султреков в следующем произведении – повести «Дуплистое дерево». «Эта повесть о том, как мальчик Игурак в годы Великой Отечественной войны находит пчел в тайге и благодаря найденному меду поднимает на ноги больных людей», – рассказывает автор в интервью А. Дубровину [6]. Автор хорошо знает старинные обряды почитания духов-хозяев природы, охотничьи обычаи. В повести утверждается единство человека и природы, звучит предостережение от необдуманных поступков по отношению к ней. Мать Игурака, узнав, что он в тайгу с собой взял лук и стрелы, чтобы подстрелить самку глухаря, крепко отругала сына: «... нельзя пугать птицу, высиживающую яйца. Иначе, птица может бросить гнездо и улететь. И тогда в этой прекрасной тайге на пять-шесть глухарей станет меньше. Если каждый год так будет продолжаться, вскоре в тайге не останется ни птиц, ни зверей» [7, с. 40] (Здесь и далее подстрочный перевод наш – Л. Ч.). Писатель показывает, как мать героя объясняет правила поведения в тайге: «Коль ты пришел сюда со взрослыми, то нельзя шалить. Надо старших уважать, вести себя только так, как они говорят» [7, с. 40].

Многовековая духовно-нравственная и житейская мудрость народа сконцентрирована в образе деда Покропа, передающего Игураку свои знания об особенностях жизни и поведения пчел: «Если пчела начинает тонуть в мёде, остальные тотчас его окружают, очищают от мёда, тем самым спасая от гибели. Так они помогают друг другу» [7, с. 60]; «Самые сильные, трудолюбивые пчелы – таёжные» [7, с. 61]; «Мёд таёжных пчел слаще домашних» [7, с. 67]; «В улье у каждой пчелы своя работа» [7, с. 70].

В процессе раскрытия образа деда Покропа автор опирается на общенародный художественный принцип отношения к окружающему природному миру как к живому организму. Частью этого единого организма являются и человек, и животные, и растительный мир, и объекты ландшафта. У каждого природного объекта, по словам Покропа, есть своя жизнь, свой характер. Пчёл он сравнивает с людьми: «И среди пчёл много есть ленивых. Хотя, не спорю, пчелы – очень работающие существа. И у людей так же, не правда ли? Только благодаря трудолюбию человека жизнь не прекращается» [7, с. 70]; «Говорят, веселых людей пчелы не жалят. Старики говорят, что злого человека ни одно живое существо не любит» [7, с. 38].

Покроп апсах А. Султрековым изображен как носитель положительных качеств, присущих хакасскому народу: он мудр, выдержан, спокойно и терпеливо объясняет как себя вести не только в тайге, но и среди людей: «Сын должен всегда больше и лучше отца работать» [7, с. 44]; «Тот, кто не работает, становится ленивым и большим» [7, с. 71]; «– Ок, палам, нельзя быть таким ленивым. Мы еще мёда не видели, а ты его уже почти весь съел. Так в тайге нельзя себя вести, – спокойно сказал Покроп апсах» [7, с. 41].

Согласно обычаям своих предков, Покроп учит Игурака уважительно и почтительно относиться к духам гор-рек: «В тайге нельзя лишнее болтать. Духи гор-рек, услышав твои хвастливые слова, больше не будут помогать» [7, с. 44]. Дед Покроп совершает обряд подношения для задабривания Верхнего Чайаана с просьбой о союзе Игураку в поисках таёжных пчел. После совершения обряда Покроп наставляет: «Теперь всё зависит от тебя самого. Будешь лениться и дома сидеть – не будет тебе удачи. Приложишь усилия в поисках таёжных пчел – будет тебе всегда удача» [7, с. 44]. Наполнив ведра таёжным мёдом, Покроп апсах снова совершает обряд, обращаясь к духам гор-рек с благодарностью за подаренный мёд. Используя этот обычай подношения духам, связанный с анимистическими и пантеистическими верованиями предков не только хакасов, но и других тюркских народов Сибири, автор создает в повести фольклорно-этнографический контекст, показывающий отношение хакасов к окружающей природе. Повести А. Султрекова, в которых воплощены нравственно-этические идеалы, заложенные в этнопедагогике, имеют важное воспитательное значение и органично вписываются в общий поток хакасской детской литературы.

Традиционная в хакасской литературе детская тематика расширяется в результате более творческого и глубокого освоения этнопоэтических традиций своего народа. Тенденции развития литературы начала XXI века, связанные с обращением писателей к мифопоэтике, проявились в творчестве Л. Костяковой – автора сборников рассказов и сказок «Сибдек» (1998) и «Сымбал сынын хыйгызы» («Манящая тайна Сымбала», 2010).

Если «Сибдек» – это легенда-сказка о мальчике-сироте, побывавшем у горных духов, которые помогли ему найти пропавших овец, то «Манящая тайна Сымбала» – современное произведение, написанное на фольклорной основе в эпической стихотворно-прозаической форме. В «Манящей тайне Сымбала» повествуется о маленькой девочке, отправившейся с родителями в тайгу на сбор черемши-халба. Вечером у подножия Сымбал тасхыла возле костра отец рассказывает легенду о девушке, которую по злему наговору невестки брат изгнал из родных мест. Уходя на Сымбал тасхыл, она поёт брату о том, что, несмотря ни на что, будет оберегать его от всех бед и несчастий. За то, что брат так плохо обошелся с сестрой, верхние чайааны посылают врагов, которые уничтожат его и его народ. Говорят, что брат и сестра похоронены на Сымбал тасхыле. Иногда они, как тень, появляются перед людьми.

Ночью к героине с Сымбал тасхыла спускается девушка, о которой говорилось в легенде. Далее автор от изображения событий в настоящем времени легко переносит свою героиню в мир героического эпоса. Увлекаемая духами гор девочка попадает в разные приключения: помогает девушке одолеть врага, бьется со сказочными чудовищами, змеями, гостит у Адам хана, живущего со своим народом в скале. После всех походов девочка благополучно возвращается к родителям.

В создании своих сказок Л. Костякова обращается к фольклорно-мифологическим образам, сюжетам и мотивам, художественным принципам устных народных произведений. Её сказки ценны нравственным уроком, который преподносит автор маленьким читателям, формируя у них понятия о добре и зле, долге, чести. Серьезными перипетиями и нравственными проблемами отмечены рассказы Л. Костяковой «Самой», «Тайна хучаанда», «Карим нанчызы», закладывающие в детях основы нравственности, уважение к природе, любознательность. Писатель говорит детям о серьезных проблемах бытия, взаимоотношениях родителей и подростков, стремится донести до подрастающего поколения вечные ценности, воспитать в нем лучшие человеческие качества: доброту, альтруизм, способность сострадать и сопереживать.

Сборники рассказов для детей И. Топова, Л. Костяковой, повести А. Султрекова «Медвежье сердце» и «Дуплистое дерево» показательны с точки зрения этнопоэтики, насыщения фольклоризмами и этнографизмами, употребляемыми писателями

в качестве предмета художественного изображения и средства в сюжетно-композиционной лексико-стилистической формации текста. Приведённые на страницах произведений мифы, сказки, предания, тахпахи, благопожелания, пословицы и поговорки сами по себе представляют ценные образцы устного народного поэтического творчества. Функциональное назначение фольклорных произведений в литературных текстах (помимо иллюстративной функции) заключается в том, что они применяются в целях характеристики отдельных героев, формирования конфликтных ситуаций, используются в целях передачи стилистико-речевых особенностей повествования. Через творческое включение фольклорных жанров, использование фольклорных принципов, народных выражений, введение этнографических реалий и деталей писатели знакомят юных читателей с историче-

ским прошлым, духовной и нравственной природой народа, его обычаями и традициями.

Таким образом, в произведениях хакасской детской прозы конца XX – начала XXI вв. художественная разработка самых разных тем ведётся на основе творческого использования фольклорно-этнографических форм – разнообразных фольклорных жанров, этнографических материалов и реалий, народно-поэтических образных, языковых, стилистических элементов и т. д. Современные хакасские прозаики, продолжая традиции предшествующих писателей, стремятся к большему изображению общечеловеческих ценностей, раскрытию своеобразия духовно-нравственной природы, обычаев и традиций хакасского народа, внося тем самым определенный вклад в развитие всей хакасской литературы.

Библиографический список

1. Кызласова А.Г. Хакасская литература 70-80-х годов. *Очерки истории хакасской советской литературы*. Абакан, 1985: 131 – 158.
2. Карамашева В. А. *Становление хакасской прозы: жанр, проблематика, характер*. Абакан: Издательство Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 1996.
3. Сакова Р.Т. *Фольклор и литература народов Сибири*. Красноярск: Издательство Краснояр. ун-та, 1985.
4. Далгат У. Б. *Этнопоэтика в русской прозе 20-90-х гг. XX века (Экскурсы)*. Москва: ИМЛИ РАН, 2004.
5. Топоев И.П. *Койтик Миргенек*. Абакан: Хакасское кн. издательство, 1991.
6. Дубровин А. Литературный голос Анатолия Султрекова. *Хакасия*. 2014; 9 апреля.
7. Султреков А.Е. *Кунур арас*. Абакан: Хакасское кн. издательство, 1996.

References

1. Kyzlasova A.G. Hakasskaya literatura 70-80-h godov. *Ocherki istorii hakasskoj sovetskoj literatury*. Abakan, 1985: 131 – 158.
2. Karamasheva V. A. *Stanovlenie hakasskoj prozy: zhanr, problematika, harakter*. Abakan: Izdatel'stvo Hakas. gos. un-ta im. N.F. Katanova, 1996.
3. Sakova R.T. *Fol'klor i literatura narodov Sibiri*. Krasnoyarsk: Izdatel'stvo Krasnoyar. un-ta, 1985.
4. Dalgat U. B. *'Etnopo'etika v russkoj proze 20-90-h gg. HH veka ('Ekskursy)*. Moskva: IMLI RAN, 2004.
5. Topoev I.P. *Kojtik Mirgenek*. Abakan: Hakasskoe kn. izdatel'stvo, 1991.
6. Dubrovin A. Literaturnyj golos Anatoliya Sultrekova. *Hakasiya*. 2014; 9 aprelya.
7. Sultrekov A.E. *Kunur aras*. Abakan: Hakasskoe kn. izdatel'stvo, 1996.

Статья поступила в редакцию 02.04.18

УДК 81

Zheng Guangjie, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Jiangsu Normal University (Xuzhou, China),
E-mail: ouliya0920@163.com

ARTISTIC TIME IN RUSSIAN CHILDREN'S PROSE OF THE 21ST CENTURY: NARRATIVE ANALYSIS. The article analyzes the artistic time of narrative in Russian children's literature, the use of this type of narrative by authors is examined using the example of narratives of various genre varieties. In the modern artistic narrative, the following type of narrative predominates for children; often writers resort to simultaneous narration, note both open and closed types of artistic time. The plot construction can be conducted in a compressed or extended form, both from the author's positions, and from the position of one or several characters unfolding their time sequence in the work. Disruption of the chronology of events is often retrospective.

Key words: time, narrative, children's literature, artwork.

Чжэн Гуанцзе, канд. филол. наук, доц. Цзянсуского педагогического университета, Сюй Чжоу, Китай,
E-mail: ouliya0920@163.com

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ В РУССКОЙ ДЕТСКОЙ ПРОЗЕ XXI ВЕКА: НАРРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Статья является результатом исследования в рамках социально-гуманитарного гранта Цзянсуского педагогического университета. 本文系江苏师范大学人文社科基金项目（博士学位教师科研支持项目）“21世纪初俄罗斯儿童小说叙事研究”阶段性成果。（项目编号：15XWR024）.

Данная статья анализирует художественное время нарратива в русской детской прозе XXI века, рассматривается использование авторами данного типа повествования на примере нарративов различных жанровых разновидностей. В современном художественном нарративе для детей преобладает последующий вид повествования; нередко писатели прибегают и к одновременной наррации, отмечают как открытые, так и закрытые типы художественного времени. Сюжетопостроение может вестись в сжатой или растянутой формах, как с авторских позиций, так и с позиции одного или нескольких персонажей, разворачивающих в произведении свою временную последовательность. Нарушение хронологии событий часто носит ретроспективный характер.

Ключевые слова: время, нарратив, детская литература, художественное произведение.

Литературное событие и время находятся в тесной взаимосвязи. Где нет события, там и нет времени; так происходит, например, в описании природы, характеристике персонажа или философских размышлениях автора [1].

Каждый писатель по-своему воспринимает время и пространство, наделяя их в произведении особыми характеристиками, отражающими мировоззрение автора. В итоге художе-

ственное содержание, создаваемое писателем, уникально и не похоже ни на одно другое художественное пространство и время.

М.М. Бахтин терминологически обозначил взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе, назвав её *хронотопом*. По его мнению, время в литературно-художественном хронотопе «сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым; пространство

же интенсифицируется, вытягивается в движение времени, сюжета, истории». Бахтин отмечал, что в литературном хронотопе время доминирует над пространством и делает его более осмысленным и измеримым. В литературе хронотоп имеет важнейшее жанровое значение, так как жанр произведения определяется именно хронотопом; хронотоп лежит в основе образов, созданных автором в художественном нарративе; хронотоп имеет сюжетоформирующее значение [2, с. 234 – 235].

Один из основоположников современной нарратологии Ж. Женетт [3] подчеркивает необходимость включения в методику нарративного анализа исследования времени наррации. Он пишет, что вполне можно рассказать историю без уточнения места, однако почти невозможно рассказать историю, не привязывая ее к какому-либо времени – настоящему, прошедшему или будущему.

На этом основании учёный выделяет четыре типа повествования: 1) *последующий* (наррация о прошлом); 2) *предшествующий* (предсказательная наррация, которая может вестись и в настоящем); 3) *одновременный* (наррация в настоящем времени, синхронная с действием); 4) *включенный* (между моментами действия).

Обратимся к способам реализации «художественной зримости» временного континуума в современном художественном нарративе для детей. Несомненно, самым частотным типом повествования является *последующий тип*, в котором для изображения событийно-сюжетного ряда используется прошедшее время.

Рассмотрим использование авторами данного типа повествования на примере нарративов различных жанровых разновидностей. Например, в детективном романе Владимира Кузьмина «Комната страха» [4], повествующем о приключениях Даши Бестужевой, юной, но уже опытной любительнице расследовать преступления. Историческое время, на фоне которого разворачиваются таинственные события нарратива – XIX век. Время, в течение которого разворачивается дискурс, делится на две части: прошедшее, предшествующее основным событиям, и последующее, которое разделяет промежутки в один год.

Главная героиня серии книг Натальи Щербы «Часодеи» [5], написанной в жанре подростковой фантастики, – 12-летняя Василиса Огнева. Повествование в «Часодеях» также ведется в прошедшем времени. Например, книга «Часограмма» [6] начинается следующими словами: «*Замок спал. Давно исчезли огни в комнатах, погасли ярко-желтые длинные отсветы окон на каменных плитах двора. В раскрытое окно Зеленой комнаты дул южный ветерок, принося с собой легкий и свежий аромат цветов. Василиса полулежала на подоконнике, наблюдая, как на небе одна за другой загораются в дрожащем блеске жемчужно-яркие звезды*».

Последующий тип наррации характерен и для многих детских современных сказок. Как, например, в сказке Ольги Колпаковой «Принцесса, которая совсем не принцесса» [7], сюжетная завязка которой начинается со слов: «*На игровой площадке детского сада рос у забора большой куст сирени. Когда-то на нём цвели волшебные цветы с пятью лепестками. Каждую весну детсадовцы съедали все эти цветы со всеми их лепестками и загадывали желания. Животы, конечно, болели, но желания сбывались*».

В реалистичной повести «Машка как символ веры» из серии «Настоящее время» автор Светлана Варфоломеева [8] отмечает в начале книги, что эта история о девочке Маше, чья болезнь круто изменила не только ее жизнь, но и жизнь всей семьи, произошла, вернее, происходила на самом деле, подчеркивая таким образом соотнесённость повествования с прошлым.

Более редкий *одновременный тип наррации* мы встречаем в повести Татьяны Богатыревой «День матери» [9], в которой повествование ведется в настоящем времени от имени нескольких персонажей, а дискурсивное время, т.е. период времени, охваченный событиями в книге, занимает при этом довольно продолжительное время в несколько лет: «*В школе меня называют дебилком. Мой одноклассник Володя ко мне так и обращается: «Привет, дебил!» Мы встречаемся с ним в гардеробе, где я стараюсь как можно незаметнее стянуть с себя свежесподаренный алый свитер и закинуть его в рукав куртки. Остаюсь в футболке, плечо тут же покрывается пупырышками, – холодно же. Володя от восторга теряет дар речи*» (повествование здесь ведется от имени мальчика Иннокентия).

Мчится на самокате главный герой Нины Дашевской по имени Игнат в повести «Я – не тормоз» [10]. Наррация в настоящем

времени, состоящая из отдельных событий в жизни героя, передает стремительную динамику его жизни: он уже в сентябре прочитал учебник по литературе и наперед знает, о чем будет говорить учитель; он с трудом выдерживает езду на эскалаторе, когда ему преграждают путь, и ему кажется, что он едет сто лет, и у него уже выросла и успела поседеть борода; за ним не успевают его одноклассники, которые кажутся Игнату очень медленными; ему жаль тратить время на еду – «ведь можно еще кучу всего успеть!»

Как мы видим, хронология событий, изложенных в художественных произведениях, в одних случаях ведется автором с собственных позиций, а в других – с позиций какого-либо действующего лица; время повествователя и время персонажей взаимодействуют друг с другом. Персонажи часто разворачивают в повествовании свою собственную временную ось, включающую в себя прошлое, настоящее, будущее [11, с. 105].

Например, в повести в рассказах «Шалуныя Нулгынэт» Марии Федотовой [12] повествование ведется от имени главной героини – маленькой эвенской девочки, создающей свое собственное время, в основном настоящее и прошлое: «*Зимой я строю дом из снежных плит и делаю длинные норы в сугробах. В норы прячу собак. Варежек у меня нет, вместо них мукчу – зашитые рукава мехового комбинезона... Однажды к нам приехал русский ветеринар. Бесперывно смекается и чихает. «Наверное, свои мукчу бережет», – догадываюсь я. Спросить не решаюсь. Да и разговор они с братом ведут не по-нашему*».

Исследователи нарратива указывают на различную скорость изложения в художественном произведении. Так, Д.С. Лихачев пишет, что автор иногда может не успевать за быстро меняющимися событиями и описывать их в погоне за ними, а иногда спокойно созерцать их [13, с. 214]. В. Шмид также указывает на факты сжатия и растяжения времени в процессе наррации, отмечая, что растяжение может проявляться в увеличении описательности текста, в более мелком дроблении событий или добавлении новых подробностей, признаков и качеств и к нему. Растягиваемый эпизод рассматривается ученым как более значительный, нежели сжатый, который лишь кратко касается описываемых событий [14].

Довольно сжатой предстает история о Стране мечты, изложенная в романе Э. Веркина «Пчелиный волк» [15] в жанре фэнтези. Над Страной нависла угроза порабощения, и на ее защиту встают жители – люди, эльфы, гномы, драконы, механические псы и др. Измененное течение времени в подобных произведениях отмечает М.М. Бахтин: оно сжимается, движется быстрее, разбивается на короткие отрезки, многие события случаются внезапно. От героев в повествовании немного зависит, поскольку главной движущей силой выступает некая всепобеждающая судьба [16].

В целом нарратив для детей, особенно младшей возрастной категории, строится динамично, с быстрой сменой событий, поддерживая таким образом заинтересованность юного читателя. В романном нарративе, рассчитанном на подростковую аудиторию, наблюдается усложнение временной структуры нарратива, что позволяет отражать более сложный набор мыслей и чувств повествователя и действующих лиц.

Согласно Лихачеву формы художественного времени могут быть: 1) *закрытыми*, т.е. замкнутыми в себе, без какой-либо связи с историческим временем; 2) *открытыми*, т.е. включенными в более широкий временной контекст, связанными с историческим временем [13, с. 214].

Закрытые формы времени нарратива для детей могут быть ограничены временем, проведенным дома, на улице, в школе, в кафе, в детском саду, в больнице, на даче, в сказочном королевстве и т.п. Например, повествование в книге Тамары Михеевой «Легкие горы» [17] охватывает небольшой период в жизни девочки Дины, потерявшей в трехлетнем возрасте родителей, оказавшейся в детском доме и удочеренной мамой Катей и папой Сережей. Концентрический сюжет произведения с экспрессивным началом постепенно подводит читателя к первоистокам непростой долины судьбы, а затем раскрывает историю отношений девочки с новыми родителями, родственниками, соседями, друзьями. В нарративе лишь вскользь упоминается время, проведенное главной героиней в детском доме, хотя оно охватывает целых три года, и в основном описывается время, проведенное Диной в течение непродолжительного периода в дивном месте под названием Легкие горы, объединяющие Ясенку Ших и Кошкары: «*Высоко-высоко – небо. Далеко-далеко, внизу, – река. И лес на восток простор. У Ясенки носятся стрижи, они строят в ще-*

лях скалы глиняные гнезда. На макушке у скалы, будто волосы на голове великана, стелются мох и розово-ползучие цветы, Динка еще не знает, как они называются».

Замкнутая форма времени характерна и для нарратива, созданного Дарьей Доцук в книге «Домик над обрывом» [18], повествующей о маленькой девочке Ксении, которая оказалась со своей мамой в небольшом домике, вдали от городской суеты. Главная героиня в своем воображении превращает суровую реальность в волшебный мир, стараясь справиться с переживаниями, связанными со смертью папы, и помочь маме.

Литературное время в приключенческо-фантастической повести Тамары Крюковой «Призрак Сети» [19], напротив, имеет открытую форму. События, описанные в книге, переносят читателя из XXI века в век XIII, а жизни главных героев, двух мальчишек-старшеклассников Ильи Кречетова и Сережи Бережного и паренька Илии Кречета, рыбака, несущего грамоту князю Александру Невскому и мечтающего вступить в его войско, оказываются тесно вплетенными в историю русского народа, поднявшегося на борьбу со шведскими завоевателями: «Швед ополчился на землю Русскую. Корабли варяжские числом великим пожаловали. Над ними ярл Биргер. Похваляется иноверец позаный, что русские города под себя возьмет, деревни запалит и к чужой вере нас принуждати станет. Но худший враг тот, что за спиной стоит». Путешествие во времени оказалось возможным благодаря Интернету, без которого уже невозможно представить жизнь нашего современника.

На фоне трагических событий Великой Отечественной войны разворачивается сюжет исторического романа с открытым типом времени «Облачный полк» Эдуарда Веркина [20]. Юные годы главных героев, подростков, совпали с войной, и им было невероятно тяжело: «война похожа на болезнь». На войне кажется, что все происходит не с тобой, и ты находишься в каком-то параллельном мире; тебе все время надо куда-то идти и ты, больной, с распухшей головой, бредешь по снегу через вечный понедельник, понимая, что вторника может и не случиться...

С историческими событиями переплетается в повести «Фотографии на память» Марии Мартиросовой [21] и жизнь девочки Марго и ее семьи, проживающей в Баку. Дискурсивное время охватывает довольно продолжительный период времени – от

послевоенных лет до 1980-х годов, когда произошел этнополитический конфликт в Закавказье между азербайджанцами и армянами.

Одно и то же произведение, как показывает анализ, может иметь различные временные формы, перебрасывающие повествование из одного времени в другое. Многие специалисты по нарративной теории (М. Ян, П. Рикер, Ж. Женетт и др.) разграничивали порядок следования событий в нарративе, указывая, что он может быть: 1) *хронологическим*, т.е. предполагающим естественный порядок изложения истории; 2) *анахроническим*, т.е. предполагающим несоответствие между порядком следования истории и порядком повествования в художественном тексте, что приводит к созданию более сложного временного контекста в нарративе.

Исследование художественной детской прозы начала XXI века свидетельствует о наличии как хронологического, так и анахронического порядка презентации событий в нарративе. Причем анахронический порядок в большей степени характерен для художественных произведений большого объема, предназначенных для подростковой читательской аудитории, как, например, книги «Облачный полк» Эдуарда Веркина, «Я уеду жить в 'Свитер'» Анны Никольской, «Где нет зимы» Дианы Сабитовой и др. Отметим, что для большинства произведений с анахронической последовательностью событий характерна ретроспекция, т.е. скачки в прошлое.

Таким образом, художественное время представляет собой важнейший компонент нарративного анализа. Ни один сюжет, состоящий из цепочки событий, невозможно представить без временной соотнесенности. В современном художественном нарративе для детей преобладает последующий вид повествования; нередко авторы прибегают и к одновременной наррации. Сюжетопостроение может вестись в сжатой или растянутой формах, как с авторских позиций, так и с позиции одного или нескольких персонажей, разворачивающих в произведении свою временную последовательность. Нарушение хронологии событий в нарративе приводит к анахроническому порядку их следования, чаще всего в ретроспекции. В художественной детской прозе присутствуют и открытые, и закрытые типы художественного времени, обнаруживая разнообразие подходов современных авторов, создающих детскую литературу.

Библиографический список

1. Лихачев Д.С. *Поэтика древнерусской литературы*. Москва: Наука, 1979.
2. Бахтин М.М. *Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике. Вопросы литературы и эстетики*. Москва: Художественная литература, 1975: 234 – 407.
3. Женетт Ж. *Фигуры: в 2-х томах*. Москва: Сабашниковых, 1998.
4. Кузьмин В. *Комната страха*. Москва: Эксмо, 2012.
5. Щерба Н. *Часодеи*. В 6-ти книгах. Москва: Росмэн, 2015.
6. Щерба Н. *Часодеи. Часограмма*. Москва: Росмэн, 2016.
7. Колпакова О.В. *Принцесса, которая совсем не принцесса*. Москва: Акварель, 2015.
8. Варфоломеева С. *Машка как символ веры*. Москва: Росмэн, 2015.
9. Богатырева Т. *День матери*. Москва: Росмэн, 2015.
10. Дашевская Н. *Я – не тормоз*. Москва: Самокат, 2016.
11. Рикер П. *Время и рассказ. Конфигурация в вымышленном рассказе*. Санкт-Петербург: Университетская книга, 2000.
12. Федотова М. *Шалунья Нулгынэт*, 2017. Available at: <https://www.libfox.ru/618521-mariya-fedotova-shalunya-nulgynet.html>
13. Лихачев Д.С. *Поэтика древнерусской литературы*. Москва: Наука, 1979.
14. Шмид В. *Нарратология*. Москва: Языки славянской культуры, 2003.
15. Веркин Э. *Пчелиный волк*. Москва: Эксмо, 2007.
16. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва: Художественная литература, 1975.
17. Михеева Т. *Легкие горы*. Москва: КомпасГид, 2016.
18. Доцук Д. *Домик над обрывом*. Москва: КомпасГид, 2017.
19. Крюкова Т. *Призрак Сети*. Москва: Аквилегия-М, 2009.
20. Веркин Э. *Облачный полк*. Москва: Издательство «КомпасГид», 2014.
21. Мартиросова М. *Фотографии на память*. Москва: КомпасГид, 2012.

References

1. Lihachev D.S. *Po`etika drevnerusskoj literatury*. Moskva: Nauka, 1979.
2. Bahtin M.M. *Formy vremeni i hronotopa v romane. Oчерки po istoricheskoy po`etike. Voprosy literatury i `estetiki*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975: 234 – 407.
3. Zhenett Zh. *Figury: v 2-h tomah*. Moskva: Sabashnikovyh, 1998.
4. Kuz'min V. *Komnata straha*. Moskva: 'Eksmo, 2012.
5. Scherba N. *Chasodei*. V 6-ti knigah. Moskva: Rosm`en, 2015.
6. Scherba N. *Chasodei. Chasogramma*. Moskva: Rosm`en, 2016.
7. Kolpakova O.V. *Princessa, kotoraya sovsem ne princessa*. Moskva: Akvarel', 2015.
8. Varfolomeeva S. *Mashka kak simvol very*. Moskva: Rosm`en, 2015.
9. Bogatyreva T. *Den' materi*. Moskva: Rosm`en, 2015.
10. Dashevskaya N. *Ya – ne tormoz*. Moskva: Samokat, 2016.
11. Riker P. *Vremya i rasskaz. Konfiguraciya v vymyshlennom rasskaze*. Sankt-Peterburg: Universitetskaya kniga, 2000.
12. Fedotova M. *Shalun'ya Nulgyn`et*, 2017. Available at: <https://www.libfox.ru/618521-mariya-fedotova-shalunya-nulgynet.html>
13. Lihachev D.S. *Po`etika drevnerusskoj literatury*. Moskva: Nauka, 1979.
14. Shmid V. *Narratologiya*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003.

15. Verkin E. *Pchelinyj volk*. Moskva: 'Eksmo', 2007.
16. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i 'estetiki*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
17. Miheeva T. *Legkie gory*. Moskva: KompasGid, 2016.
18. Docuk D. *Domik nad obryvom*. Moskva: KompasGid, 2017.
19. Kryukova T. *Prizrak Seti*. Moskva: Akvilegiya-M, 2009.
20. Verkin E. *Oblachnyj polk*. Moskva: Izdatel'stvo "KompasGid", 2014.
21. Martirosova M. *Fotografii na pamyat'*. Moskva: KompasGid, 2012.

Статья поступила в редакцию 20.03.18

УДК 811.512.153

Chugunekova A.N., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, senior fellow, Institute of Humanities Research and Sayano-Altai Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

A REFLECTION OF "NATURAL TIME" IN STORIES OF KARKEA NERBYSHEV. Perception of time is one of the most important elements of Khakass culture, reflecting the national and cultural identity of the people. Currently, a great interest among linguists is the description of the words nominating the concept of "natural time". In the linguistic picture of the world of Khakassia, these words form a system of key concepts that carry ethno-linguistic information specific to the Khakass language. The article is dedicated to identification and an analysis of linguistic units that reflect "natural time" in the stories of Khakass writer Nikolai (Karkey) Trofimovich Nerbyshchev. The author of the article is able to identify a number of words and expressions that reflect the "natural time", consisting of two lexical-semantic groups: parts of the day and seasons.

Key words: natural time, man and nature, daily cycle, seasons, Khakass language, Karkey Nerbyshchev.

А.Н. Чугунекова, д-р. филол. наук, доц. Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

ОТРАЖЕНИЕ «ПРИРОДНОГО ВРЕМЕНИ» В РАССКАЗАХ КАРКЕЯ НЕРЫШЕВА

Восприятие времени является одним из важнейших элементов хакасской культуры, отражающей национально-культурную самобытность народа. В настоящее время большой интерес у лингвистов вызывает описание слов, номинирующих понятие 'природное время'. В языковой картине мира хакасов эти слова формируют систему ключевых понятий, несущих в себе характерную именно для хакасского языка этнолингвистическую информацию. Настоящая статья посвящена выявлению и анализу языковых единиц, отражающих «природное время» в рассказах хакасского писателя Николая (Каркея) Трофимовича Нерышева. Автору статьи удалось выявить ряд слов и выражений, отражающих «природное время», складывающихся из двух лексико-семантических групп: части суток и времена года.

Ключевые слова: природное время, человек и природа, суточный цикл, времена года, хакасский язык, Каркей Нерышев.

«До сравнительно недавнего времени для хакаса естественным условием жизни было подчинение ритму природной стихии» [1, с. 58]. Подтверждением этому служат художественные произведения хакасских писателей, ознакомившись с которыми начинаешь понимать, что мы, современные «дети природы» не знаем всех слов и выражений, которые служили отражением «природного времени».

В последнее время исследователями сделаны попытки изучения «природного времени», выявляемых в художественных произведениях писателей разных народов. Так, например, Ш. Ю. Кужугет рассматривается 'природное время', отраженное в прозе Народного писателя Тувы К.-Э. К. Кудажы [2]; объектом внимания Н.Н. Таскараковой и А.Н. Чугунековой стали слова, номинирующие «природное пространство» и «природное время» в рассказах хакасского писателя Ивана Мартыновича Костякова [3].

В данной статье мы ставим себе целью рассмотреть отражение «природного времени» в прозаических произведениях еще одного хакасского писателя, члена Союза писателей России, Заслуженного работника культуры Республики Хакасия Николая (Каркея) Трофимовича Нерышева (1938 – 2004). Он родился в таежной местности Республики Хакасия, не зря его всегда волновала тема «человек и природа». Сказки, легенды, предания, рассказанные бабушкой ещё в детстве, остались надолго в памяти любознательного мальчика. Из этих рассказов он черпал вековую мудрость и историю своего народа [4]. В связи с этим молодой исследователь Л. В. Челтыгмашева, изучив произведение К.Т. Нерышева «Көгім хорымнарда» («У синих утесов»), выявила фольклорные элементы, этнографические факты и реалии, придающие роману национальное своеобразие [5].

Материалом нашего исследования послужили тексты 9 рассказов и одной легенды, вошедшие в сборник «Хорлаңа харасуғ» («Журчащий ручеек»), вышедший в 1972 году. Из этих текстов путем сплошной выборки были выписаны слова, словосочетания, выражения, отражающие «природное время».

В нашем исследовании под «природным временем» мы по-

нимаем циклическую модель, представленную двумя временными циклами: части суток и времена года.

1. Суточный цикл времени

Как показывает собранный материал, в рассказах К. Нерышева описывается время, характеризующее разные части суток.

1. Утреннее время характеризуется:

1) Сочетанием имени **таң** 'заря' со служебным именем **алны** 'перед, передняя часть чего-л.' [6, с. 55], т.е. **таң алны** 'перед рассветом', которое указывает на промежуток времени до восхода солнца: **Таң алны. Ибіре хулах сыластығ амыр турча** (КН ХХС, 94) 'Начало рассвета. Вокруг тишина'; **Хайхастығ сіліг тайға, уламох сіліг ол таң алнында, хачан амыр тайға усхун-чатса** (КН ХХС, 99) 'Удивительно красивая тишина, еще краше она перед рассветом, когда просыпается тайга'; **Таң алнынзар иде усхун парғам. Тасхар чил, наңмыр күүлепче** (КН ХХС, 48) '[Я] проснулся ближе к рассвету. На улице гудит ветер, идет дождь'.

2) Сочетанием существительных **таң** 'заря' и **чарых** (гы) 'свет', (**чарыгы** – **чарии**: при прибавлении аффикса принадлежности к корню, оканчивающемуся на согласный **х**, этот согласный выпадает и из оставшегося гласного корня и оставшегося гласного аффикса принадлежности образуется долгий гласный **ии**): **Таңның көгілбей чарии тайғаа танның тынызынаң теел иртен** (КН ХХС, 97) 'Легким дуновением прошелся по тайге голубой свет зари'.

3) Фразеологическим сочетанием **таң атча** 'светает, заря встает. Буке. заря стреляет' [7, с. 80]: **Көгілбей таң ат килзе, көгілг ааллар істінде олған-узах табызы чүрек көбөреде истіл-чең** (КН ХХС, 111) 'Как только начинало светать, в деревнях был слышен звонкий голос детворы'.

2. Дневное (обеденное) время характеризуется:

1) Сочетанием существительных **күн** в притяжательном падеже (показатель – **нін**), **чарых** (гы) 'свет' и **күн** в местном падеже (показатель – **=де**) (**күннің чарыгы күнде** 'в обеденное время'). Данное сочетание характерно для текстов устного народного творчества, которое мы и выявили из текста легенды, вошедшей в указанный выше сборник прозаических текстов К. Нерышева.

Компоненты данного сочетания имеют строго закрепленное место: *Хачан-да ол төлдө кўннің чарыгы кўнде <...> пір ічеден, пір пабадаң ікістер төріптір* (КН ХХС, 111) 'Когда-то в том роду в обеденное время (букв. в день света дня) <...> от одной матери и от одного отца родились близнецы'.

2) Неожиданно для нас Каркей Нербышев в одном из своих рассказов для характеристики обеденного времени использует существительное *обед* (встретилось всего три раза): *Обед тузына теере піс піл түзетпін тоғынғабыс* (КН ХХС, 14) 'До обеда мы работали не разгибая спины'; *Обед тузынзар Анай тіп оол іске орта пол парған* (КН ХХС, 92) 'Где-то в обед парень по имени Анай наткнулся на след'.

1. **Вечернее время** характеризуется наречием *иірде* 'вечером': *Иірде, ух-тиріг тимнеп салып, иртеезінөк узирға чадыбысхабыс* (КН ХХС, 94) 'Вечером, подготовив охотничьи снаряженья, легли пораньше спать'.

2. **Ночное время** характеризуется:

1) Существительным *хараа* 'ночь': *Тымых аалның ұстүнде истіг-истіг хараа. Ай көгілбей сузын чайча кічічек алым ұстүне* (КН ХХС, 34) 'Над селом спокойная ночь. Луна разбрасывает свои голубые лучи над моим селом'; *Ол міні хараа ұс часха парчатхандоу усхурыбысхан* (КН ХХС, 94) 'Он меня разбудил около трех часов ночи'.

2) Сочетанием прилагательного *харасхы* 'темный' и существительного *түн* 'ночь' (*харасхы түн* 'темная ночь'): *Че хайди даа сірензе, харасхы түн, он ікі частыг оолахты сүре чидіп, ас ла парған* (КН ХХС, 87) 'Как бы не старался двенадцатилетний мальчик, темная ночь его настигала'.

II. Времена года

В рассказах Каркея Нербышева представлены три времени года: *часхы* 'весна', *чайгы* 'лето', *күскү* 'осень'.

1. Лексемы, называющий весенний период

Весной начинается активное таяние снега. Такое состояние окружающей среды автор передает существительным *чикпек* 'теплый весенний ветерок (от которого тает снег)' [6, с. 964]: *Чикпек халғанчы көртік харларны киміріп ала, харалысчатхан хырлар ұстүн сыйбап чөрген* (КН ХХС, 52) 'Теплый весенний ветерок «грыз» последние сугробы, «гладил чернеющие поля» и сочетанием *ала хар тузы* 'букв. время пестрого снега': *Пірсінде <...>, ала хар тузында, ідөк класснаң чылызып, тагда кун хараанда одыргабыс* (КН ХХС, 28) 'Однажды, весной (во время пестрого снега), также собравшись с классом, сидели на горе'.

Весенний период характеризуется появлением различных цветов. К. Нербышев называет это время года такими выражениями, как *порчо тузы* 'время цветов': *Чаа тоозылған чыл полған ол. Нога іди орай, нога порчо тузында?..* (КН ХХС, 5) 'Это было после окончания войны. Почему так поздно, почему во время цветов (т.е. весной)'.

Другим символом весны выступает цветущая черемуха. Этот период времени писатель передает сочетанием *нымырт порчозының тузы* 'время цветения черемухи': *Нымырт порчозының тузы турған* (КН ХХС, 10) 'Это было во время цветения черемухи'.

Ярким выражением весеннего периода времени является и пробуждение животного мира. В рассказах Каркея Нербышева весенний период символизируют птицы. Среди них *көбк* 'кукушка'. Время, когда начинает куковать кукушка (это май) писатель передает выражением *көбк табызы тузы* 'время голоса кукушки': *... көбк табызы тузында, пір ічеден, пір пабадаң ікістер төріптір* (КН ХХС, 111) '... в мае (букв. в то время, когда куковала кукушка) от одной матери и от одного отца родились близнецы'.

Весной начинают активно себя вести и другие птицы, среди них куропатки, глухари. Время активного действия птиц весной (в мае) Каркей Нербышев передает сочетанием *хус ойыны* 'игра птиц' (также среди охотников есть выражение *кяркя ойыны* 'игра куропаток', *силей ойыны* 'игра глухарей'): *— Арса, хус ойынын хадарып аларбыс, — тыңнаныбызып, чоохтан салған Иван. — Хус ойынын? — Иа, параң тігі аспахсар...* (КН ХХС, 95) '— Может быть, дождемся «игру птиц», — послушав, сказал Игорь. — Игру птиц? — Да, пойдем к тому перевалу...'.

2. Лексемы, называющий летний период

Летний период времени тоже нашло отражение в рассказах Каркея Нербышева. Так, для выражения летнего периода автор активно использует наречие *чайгызын* 'летом': *Чайгызын [Таня-ке] тадар ибінзер көзіп алча* (КН ХХС, 34) 'Летом [Танука] переезжает в летнюю избу' и др.

Также мы выявили выражение *Чайгы Мылтых* 'Спас', где *Мылтых* в хакасском языке выступает в значении 'религ. Крещение (праздник) // крещенский; Хысхы Мылтых 'Крещение' [ХРС, с. 260]. Автор выражением *Чайгы Мылтых* передает последний летний месяц, т.е. август: *Пу очы паламны хырых чүтіліге таппам, ол ам «Чайгы мылтыхтаң» сыгара отыс үске кірер* (КН ХХС, 55) 'Младшего сына я родила в сорок семь лет, теперь ему с августа уже сорок третий год пойдет'.

3. Лексемы, называющий осенний период

Осенний период в рассказах писателя представлены наречием *күскүде* 'осенью': *Пірсінде күскүде полған. Піс пугалар, аттар көліп, поом тарт турғабыс* (КН ХХС, 43) 'Это было осенью. Мы запрягли быков и лошадей, возили снопы'.

Осенью начинается идти первый снег. Такое состояние природы писатель передает сочетанием *күскү харлар* 'осенние снега': *Пастагы күскү харлар соонаң, наңмырлар чаап иртіп, пазох чылыбысхан* (КН ХХС, 100) 'После первых осенних снегов, пошли дожди, снова потеплело'.

Следует отметить, что Каркей Нербышев в своих рассказах использует слова и сочетания слов, характеризующие одну из крупнейших политических событий XX века, произошедшее в России в октябре (по новому стилю – в ноябре) 1917 года – Великая Октябрьская социалистическая революция. Так, мы выявили сочетание *Октябрь пайрамы* 'праздник Октября' и субстантивированное прилагательное *Седьмой* 'седьмое ноября'.

Например: *Октябрь пайрамы пасталчатхан* (КН ХХС, 100) 'Начался праздник октября'; *«Пабам, седьмойға прай семьянаң килербіс...»* (КН ХХС, 104) 'Отец, на «седьмое» мы всей семьей приедем...'.

Таким образом, «природное время» в рассказах Каркея Нербышева представляет собой систему, складывающуюся из двух лексико-семантических групп: *части суток* и *времена года*, которые находят самые разные выражения в текстовом поле хакасского писателя. В прозаических текстах индивидуальная картина мира писателя воплощается при помощи целенаправленно отобранных, в соответствии с замыслом автора языковых средств. В целом, можно отметить, что из словарного временного запаса хакасского языка К. Нербышев избрал те, которые соответствуют понятию «природное время». На наш взгляд, для писателя наиболее важными стали маркеры, придающие восприятию времени национальное своеобразие.

Список текстовых сокращений

КНХХС – К. Нербышев. Хорлаңа харасуғ (Журчающий ручеек): Рассказы на хакасском языке. Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1972. – 128 с.

Библиографический список

- Сакова Р.Т. Человек и природа в словесной культуре хакасов. *Вопросы развития хакасской литературы*. Абакан: Хакасское книжное издательство, 1990: 58 – 66.
- Кужугет Ш.Ю. Лексико-семантическое поле «Природное время» в прозе К.-Э. К. Кудажы. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2014: 25.
- Таскаракова Н.Н., Чугункова А.Н. Пространство и время в рассказах И.М. Костякова. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017; 8(74): в 2-х ч. Ч. 1: 138 – 140.
- Нербышев Николай (Каркей) Трофимович. Кызласов А.С., Тугужекова В. Н. Писатели и художники Хакасии. Абакан, 1997: 50 – 51. На рус. и хакас. яз.
- Челтыгмашева Л.В. Фольклорно-этнографический контекст в романе К. Нербышева «У синих утесов». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2016; 11 (65): в 3-х ч. Ч. 3: 56 – 61.
- Хакасско-русский словарь Хакас-орыс сөстiк. Новосибирск: Наука, 2006:1114.
- Боргоякова Т.Г. Краткий хакасско-русский фразеологический словарь. Изд. 2-е, стереотипное. Абакан: Издательство Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2000.

References

1. Sakova R.T. Cheloveki i priroda v slovesnoj kul'ture hakasov. *Voprosy razvitiya hakasskoj literatury*. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1990: 58 – 66.
2. Kuzhuget Sh.Yu. Leksiko-semanticheskoe pole «Prirodnoe vremya» v proze K.-E. K. Kudazhy. *Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk*. Moskva, 2014: 25.
3. Taskarakova N.N., Chugunekova A.N. Prostranstvo i vremya v rasskazakh I.M. Kostyakova. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2017; 8(74): v 2-h ch. Ch. 1: 138 – 140.
4. Nerbyshchev Nikolaj (Karkej) Trofimovich. Kyzlasov A.S., Tuguzhekova V. N. Pisateli i hudozhniki Hakasii. Abakan, 1997: 50 – 51. Na rus. i hakas. yaz.
5. Cheltygmasheva L.V. Fol'klorno-`etnograficheskiy kontekst v romane K. Nerbysheva «U sinih utesov». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2016; 11 (65): v 3-h ch. Ch. 3: 56 – 61.
6. *Hakassko-russkij slovar' Hakas-orys scstik*. Novosibirsk: Nauka, 2006:1114.
7. Borgoyakova T.G. *Kratkij hakassko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Izd. 2-e, stereotipnoe. Abakan: Izdatel'stvo Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova, 2000.

Статья поступила в редакцию 20.03.18

УДК 821.351.21

Shabanova P.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: shabanova.patimat@mail.ru

Nimatulaeva M.D., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: nimatulaeva.87@mail.ru

Dzhamalutdinova H.G., Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: hadizhatdzhamaludinova@mail.ru

POETICS OF THE NOVEL “CHEATED LOVE” BY KURDI ZAKAEV. The article covers the poetics of social-psychological novel by Kurdi Zakaev “Cheated love”, where events of a crucial era of the civil war in Dagestan. In the article the authors consider the genre of the work. For decades, there has been no consensus among scientists on this issue. The authors of the article emphasize that the author attaches great importance to the songs and poems of the characters. The article shows how in the years of the revolution girls have become more daring to speak up for their rights, as the highlanders began to arm themselves and stay independently of the authorities and the rich.

Key words: story, love triangle, chronotope, love, psychology, curses, proverbs, sayings, “big houses”, fate, Illa, Bahu, Ibrahim.

П.А. Шабанова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: shabanova.patimat@mail.ru

М.Д. Ниматулаева, канд. филол. наук, ст. преп., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: nimatulaeva.87@mail.ru

Х.Г. Джамалудинова, канд. филол. наук, ассистент, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: hadizhatdzhamaludinova@mail.ru

ПОЭТИКА ПОВЕСТИ КУРДИ ЗАКУЕВА «ОБМАНУТАЯ ЛЮБОВЬ»

Статья посвящена поэтике социально-психологической повести Курди Закуева «Обманутая любовь», в которой отражены события переломной эпохи гражданской войны в Дагестане. В статье авторы рассматривают вопрос о жанре произведения. На протяжении ряда десятилетий среди ученых не было единого мнения по этому вопросу. Авторы статьи подчеркивают, что большое значение придает автор повести песням и стихотворным письмам героев. В статье незаметными штрихами показано, как в годы революции девушки смелее стали выступать за свои права, как горцы стали вооружаться и держаться независимо от властей и богачей.

Ключевые слова: повесть, любовный треугольник, хронотоп, любовь, психологизм, проклятия, пословицы, поговорки, «большие дома», судьба, Илла, Баху, Ибрагим.

Произведение К. Закуева получило все жанровые определения: рассказ, повесть, роман.

Для определения жанровой природы «Обманутой любви», мы исходим из того, что между романом и повестью нет принципиальной разницы. Рассказ, повесть и роман представляют собой жанры прозы, отличающиеся объемом и сюжетом.

В повести Курди Закуева «Обманутая любовь» подробно и обстоятельно изображены три образа: молодой ювелир Ибрагим, его возлюбленная Баху и представитель «больших домов» Илла. Все остальные герои даны как лица эпизодические, вспомогательные. Их жизнь обрисована в нескольких ярких эпизодах. Все действия произведения имеют протяженность во времени всего несколько месяцев. Начало действия относится к началу лета, а когда Баху кончает с собой, лето было в полном разгаре. Вся остальная жизнь героев дана ретроспективно, особенно подробно выписаны сведения об ученических годах Ибрагима. О Баху говорится, что она в детстве училась вместе с Ибрагимом. Об Илле тоже мало что сказано. Баху лишь вспоминает, что Илла был уже большой, когда она училась, и он обижал проходящих мимо девочек.

Сюжетная линия Ибрагима и Баху завершается гибелью Ибрагима. После его гибели автор не показывает дальнейшей

жизни его матери Айшат и сестер. О них говорится лишь вскользь: Айшат хочет узнать о судьбе Ибрагима, но никто толком ничего не знает, он писал домой несколько писем, но затем и они прекратились.

Зато с этого времени на первый план выдвигается Илла с его навязчивой идеей подчинить своей воле любым способом Баху. В этой части произведения значительное место отводится переживаниям Баху, связанным с настойчивыми ухаживаниями за ней Иллы. Насильно лишенная Иллой чести девушка, стала встречаться с ним тайно, поверив его обещаниям жениться на ней. Начинаются новые переживания опозоренной на весь аул девушки. Баху попыталась, используя старинный обычай, «сбежать» к своему оскорбителю, но мать Иллы бесцеремонно выпроваживает её. Перед Баху возникает дилемма: либо жить осужденной на всю оставшуюся жизнь, либо покончить с собой. Она предпочитает второе.

Гибелью героини завершается вторая сюжетная линия. Эти две линии (Ибрагим – Баху, Баху – Илла) вытекают одна из другой и их можно объединить в единый любовный треугольник.

Показательно, что даже семьи Ибрагима, Баху и Иллы показаны в той мере, в которой они способствуют раскрытию любовной коллизии героев. Семьи эти небольшие: у Ибрагима – мать

Иллы: отец Ома, мать Залму, сестра Загидат, домработница, многочисленные гости...

Стремление автора максимально ограничить число героев и персонажей отнюдь не говорит о том, что он хотел создать роман. Мы имеем дело с добротной повестью имеющей и романские черты, равной по содержанию и значению с романом.

Жанр и жанровые разновидности определяются хронотопом, причем в литературе ведущим начало в хронотопе является время...

Прежде чем рассмотреть хронотоп повести, отметим, что в ней «романное время» и историческое, реальное время не во всем совпадают.

Как заметил А. Гусейнаев в предисловии к изданию повести 1974 года, события всколыхнувшие дагестанских мусульман в городе Баку происходили в марте 1918 года и тогда же в Порт-Петровске был разгромлен большевиками отряд, направлявшийся на помощь бакинским мусульманам. В этом отряде были и лакские ополченцы [1, с. 23].

Между тем, события, связанные с посылкой войск имама Нажмудина Гочинского в Баку, в повести происходят летом, в июне-июле.

Наверное, автор хотел увязать эти события с судьбой Ибрагима и тем самым показать взаимосвязь личной жизни с общественной. И это ему удалось.

Что касается времени повести, то оно в ней сжато до предела. Ибрагим приезжает в родное село в самом начале лета 1918 года, когда от снегов освободились горные перевалы.

День приезда Ибрагима тянется для его сестер Аты и Халункачар бесконечно долго. Чтобы обозначить длительность времени, автор использует сравнение состояния Аты и Халункачар с днем уразы, когда голодным детям, которым запрещено есть до первой звезды, день кажется очень длинным.

Для Ибрагима дни, проведенные в Кумухе, пролетели необычайно быстро. Не успел он приехать, объясниться в любви Баху, как подоспело время снова уезжать, уже на войну с бакинскими большевиками и армянами.

Что же касается времени, отведенного описанию любовных отношений Иллы и Баху, то оно дано сжато. О событиях, связанных со скоротечной любовью Иллы к Баху и быстрым разрывом с ней говорится буквально на двух-трех страницах повести. Автор не считает нужным детализировать их отношения. Он говорит лишь об их последствиях. Лишь одна сцена, один эпизод дан здесь обстоятельно: сцена «убегания» Баху к Илле, ее разговор с матерью Иллы Залму. Подробно описана и ночь прощания Баху с прекрасным миром.

Движение времени связано с изображаемыми событиями. Рассмотрим, как время движется в повести. Сообщается, к примеру: «После приезда Ибрагима прошло три дня, не выходя на улицу».

Ибрагим заранее определил, сколько времени он остается дома: три месяца. За три месяца он должен успеть поговорить с Баху, договориться о будущем.

Далее автор сообщает, как летели дни, недели, а Ибрагим все еще не встретился с Баху. Точно также сообщается, что Илла потратил целый месяц безуспешно пытаясь добиться свидания с Баху. Автор пишет также о том, что Баху и Илла встречались тайком целый месяц, после чего Илла стал избегать ее.

Часто использует автор словосочетание «в этот момент» («ва аралуву») для обозначения времени, когда произошло то или иное событие: «В этот момент Патимат подошла к Баху».

В повести время действия обозначено согласно горскому обозначению времени: рано утром («Кюрххи-Кюрххила»), в полдень («Ахттайнмай»), пополудни («Ахттая махъ»), вечером («Ахттакунмай»), или поближе к вечеру («Ахттакун бизан гъан хъуну бия»), поздно вечером («хъатан биззукун»), поздней ночью («марк1ач1анмай») [2; с. 86].

При описании героев, носивших часы, автор сообщает и точное время по часам: «Когда Илла пришел домой, часы приближались к двенадцати».

Все это позволяет проследить движение времени в повести.

Еще одна сторона повести — ее психологизм. В ней социальные проблемы сочетаются с психологизмом. В повести ярко переданы психология героев, их менталитет, настрой. Поэтому «Обманутая любовь» справедливо отнесена к разновидности социально-психологической повести.

Большое значение имеет для истории литературы и литературного языка исследование языка произведений, написанных в пору становления национальной художественной прозы. Такой является повесть Курди Закуева «Обманутая любовь».

Исследователи повести «Обманутая любовь» Э.Ю. Кассиев, А.Г. Гусейнаев, С.Х. Ахмедов и другие отмечают богатство ее языка и лексических средств. В своем предисловии к изданию сочинений К. Закуева в 1974 году А. Гусейнаев высоко отзывается о языке повести: «Язык Курди, помимо того, что он понятен каждому, богат, глубок, позволяет разъяснить мысль кратко, точно; гибок, способствует созданию зримых картин» [3, с. 4].

По подсчетам С.Х. Ахмедова, в повести содержится более 4100 словарных единиц [4, с. 7].

В повести индивидуализирована речь героев. Вот к примеру, проклятья. Проклятья — это стихия униженных и оскорбленных. В их устах они естественнее. Только через проклятия они могут хоть в малой степени «отплатить» своим обидчикам.

Наиболее яркие проклятия в адрес Иллы вложены в уста Баху: «Пусть его судьбу решит аллах» («Яллагъ чал диван аллагънал банав»). Она же, обращаясь к Хадиджат, устроившей ей ловушку, говорит: «Ой, чтоб на тебя свалилась беда» («Вуй, вин бала багивуй гъар») [2, с. 42].

В лакском языке широко распространены и шуточные, добродушные «проклятья». Их следует понимать не буквально, а с обратным знаком: «чтоб ее съели черви» («шатралд буки-вуй»), «чтоб ты умерла» («ина дирч1увуй») [2, с. 36].

В повести А.К.Закуева сильна стихия народного слова, народной поэзии. Формы проявления народной стихии в повести различны: Асият, чтобы показать насколько богата семья Иллы, утверждает, что у них всегда пир горой, как в народных сказках.

Герои повести нередко прибегают к пословицам поговоркам. Асият говорит Баху: «От сердца к сердцу дорога имеется говорят». Баху говорит подруге Жамилат, беспокоившейся о том, что большевики отнимут у богачей их имущество: «Кто съел соль, тот родник воды пьет» («Ц1у бувкунал кьулла щинал х1ач1айссар») [5, с. 86].

Ибрагима мать Айшат, уговаривая сына отказаться от ополчения и остаться дома, приводит довод: «Где тонко, там и рвется».

У сводницы Маймаки целый набор народных речений, пословиц и поговорок: «Быстрая вода до моря не доходит», говорит она нетерпеливому в своем желании увидеть Баху Илле.

У Иллы язык богат фразеологизмами типа: «Дорога приходит к дороге непременно» и др.

Все это свидетельствует о высоких художественных достоинствах повести.

Библиографический список

1. *История дагестанской советской литературы*. Т. 1 – 2. Махачкала, 1967.
2. Закуев Курди. *Сочинение*. Махачкала, 1974.
3. Ахмедов С.Х. *На путях развития дагестанской советской прозы*. Махачкала, 1978.
4. Ахмедов С.Х. *Словарь языка повести Курди Закуева «Обманутая любовь»*. Махачкала, 2013.
5. Абдуллаев А.А. *Проблемы художественного перевода: социолингвистический анализ*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 2002.

References

1. *Istoriya dagestanskoy sovetskoy literatury*. T. 1 – 2. Mahachkala, 1967.
2. Zakuev Kurdi. *Sochinenie*. Mahachkala, 1974.
3. Ahmedov S.H. *Na putyah razvitiya dagestanskoy sovetskoy prozy*. Mahachkala, 1978.
4. Ahmedov S.H. *Slovar' yazyka povesti Kurdi Zakueva «Obmanutaya lyubov'»*. Mahachkala, 2013.
5. Abdullaev A.A. *Problemy hudozhestvennogo perevoda: sociolinguisticheskij analiz*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 2002.

Статья поступила в редакцию 23.03.18

УДК 81

Shatalova L.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Medical Institute of the People's Friendship University (Moscow, Russia), E-mail: luidmila.shatalova@mail.ru*

Shatalova N.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: shatalova59@mail.ru*

COGNITIVE-DISCURSIVE CHARACTERISTICS OF TEXTS OF INFORMATIVE- ANALYTICAL GENRES OF MILITARY SPEECH. The article deals with characteristics of a text, first of all, cognitive-discursive, informative-analytical genres of military speech. Determined by extra-linguistic parameters and intralinguistics military text are informative and analytical genres: message, problem, article, review, official note, which use linguistic means of the Russian literary language, military business, military and academic speech, as a sign of individual author's style, linguistic means of military journalistic speech. It is stated that the modeling of the military text accumulates the purpose of information transfer, aimed at including the information in the text at the angle of its evaluation for solving a certain range of military-communicative tasks, oriented accounting of target requests, interests, needs, social characteristics of the customer translation and transformation of information. The choice of the logical structure of information presentation, its conceptual model that determines the structural and logical content of the text depends on the understanding of the genre. Structural components, logical-conceptual schemes, target installations and variants of modeling of the military text of the specified genres are analyzed. The text of the article is supplemented with diagrams and tables.

Key words: text, discourse, genres of military speech, informative-analytical genres, structural components of informative-analytical text.

Л.С. Шаталова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка, Медицинский институт Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: luidmila.shatalova@mail.ru

Н.С. Шаталова, д-р пед. наук, проф. каф. РКИ, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: shatalova59@mail.ru

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКСТОВ ИНФОРМАТИВНО-АНАЛИТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ ВОЕННОЙ РЕЧИ

В статье рассматриваются текстовые характеристики, в первую очередь, когнитивно-дискурсивные, информативно-аналитических жанров военной речи. Определяются экстралингвистические и интралингвистические параметры военного текста представленных информативно-аналитических жанров: сообщение, проблемная статья, обзор, справка, в которых своеобразно использованы языковые средства русского литературного языка, военной деловой, военной научной речи и, как примета индивидуального авторского стиля, языковые средства военной публицистической речи. Констатируется, что моделирование военного текста аккумулирует цель передачи информации, направленного включения в текст информации под углом оценки ее для решения определенного круга военно-коммуникативных задач, ориентированного учета целевых запросов, интересов, потребностей, социальных характеристик заказчика трансляции и преобразования информации. От понимания жанра зависит выбор логической структуры представления информации, её понятийной модели, определяющей структурно-логическое содержание текста. Анализируются структурные компоненты, логико-понятийные схемы, целевые установлики и варианты моделирования военного текста указанных жанров. Текст статьи дополнен схемами и таблицами.

Ключевые слова: текст, дискурс, жанры военной речи, информативно-аналитические жанры, структурные компоненты информативно-аналитического текста.

Текст – феномен речевого общения в разных сферах и средах человеческой деятельности современного общества. Особой сферой и средой речевого общения является военный дискурс, в котором исторически сформировалась военная речь – одна из подсистем русского литературного языка легитимизации аксиологических установок военного института, концептуализации военного тематического знания, репрезентации жесткой модели статусно-ролевых отношений субординационного характера, императивности нормы и т. п. [1, с. 205]. Однако военная речь не является замкнутой подсистемой, изолированной от речевого общения на русском языке. Для неё характерны тексты: 1) узкоспециальные; 2) относительно специфические, те, что могут принадлежать нескольким дискурсам, как военным, так и гражданским; 3) неспецифические, т. е. тексты, общие для всех потенциальных типов дискурса современной коммуникации. Соответственно, типологические особенности текстов военного дискурса могут быть представлены прежде всего с точки зрения их жанровой специфики.

Жанры военной речи, определяемые по экстралингвистическим и интралингвистическим характеристикам (параметрам) военного текста, многочисленны и своеобразны. С одной стороны – это информативно-констатирующие, информативно-предписывающие жанры, с другой – это информативно-аналитические жанры. Доминирующими в военной речи являются информативно-аналитические жанры: сообщение, донесение, проблемная военная статья, доклад, информативно-аналитический обзор, информативно-аналитическая справка, в которых своеобразно использованы языковые средства русского литературного языка, военной деловой, военной научной речи и частично, как примета индивидуального авторского стиля, языковые средства военной публицистической речи [2]. Моделирование военного текста аккумулирует цель передачи информации, целенаправ-

ленного включения в текст информации под углом оценки ее для решения вполне определенного круга военно-коммуникативных задач, ориентированного учета целевых запросов, интересов, потребностей, социальных характеристик заказчика трансляции и преобразования информации.

От понимания жанра зависит выбор логической структуры представления информации, её понятийной модели, определяющей структурно-логическое содержание текста [3, 4].

Логическая структура трансляции и преобразования информации в военном тексте специфична для каждого из информативно-аналитических жанров.

Стало традиционным утверждение, что именно наличие военной лексики в тексте один из объективных критериев признать такие тексты военными. Но оно нуждается в уточнении. Думается, что вопрос гораздо сложнее, данным критерием определение военных текстов не ограничивается. Не исключая доминанты лексико-фразеологического состава, следует обратить внимание на характеристики экстралингвистического жанрового уровня.

Жанровые характеристики текста более объективный многоаспектный структурно-иерархический критерий выделения военных текстов. Так, текстообразующими элементами военного текста являются не только военная терминология, лексико-фразеологический состав частотных для военных текстов, но и группа слов русского литературного языка, стилистически и социально не маркированных для военной сферы и среды речевого общения.

Специфика военного речевого общения заключается не только в особенностях лексико-фразеологического состава русского литературного языка – военных номинаций, но и в организации этих номинаций в военных жанрах. Военные жанры социально обусловлены. Каждому военному жанру соответствует своя речевая организация: логико-понятийная, функциональ-

но-семантическая, структурно-семантическая, собственно композиционная. Любой военный текст построен с учетом передачи, трансляции, хранения, преобразования информации и может быть представлен соответствующей функциональной моделью жанра [3].

Коммуникация в сфере военной профессиональной деятельности не замыкается рамками одного функционального стиля, например, научного, а выражена языковыми и речевыми средствами официально-делового и публицистического стилей речи. Таким образом, военная речь – функциональная подсистема русского литературного языка с социально обусловленным выбором языковых средств (военной терминологией) и способов речевой организации текстов (жанры) с целью достижения определенных коммуникативных задач в сфере военного профессионального общения в типических общественно осознанных условиях общения.

2. По отношению к экстралингвистическим характеристикам типологические особенности определяются:

- а) факторами и целями создания текста;
- б) характером адресанта – получателя информации и адресата;
- в) прагматической установкой;
- г) речевыми ситуациями и условиями общения (кто, что создал, при каких условиях, с какой целью, по какой причине, где, когда, для кого).

По совокупности тех или иных экстралингвистических и интралингвистических параметров военные тексты относятся к информативно-констатирующим (донесение, справка, акт), информативно-предписывающим (закон, приказ, приказанием, устав, инструкция), информативно-аналитическим жанрам (проблемная статья или доклад, информативно-аналитическое сообщение, обзор, справка). Также наблюдаются смешанные

Таблица 1

Характеристики текста

Экстралингвистические параметры: ситуации, факторы и цели составления текста			Интралингвистические параметры текста			
Характеристика по фактору и цели создания текста	Адресант текста	Адресат текста	Лексико-фразеологический состав	Частотные словообразовательные модели, морфологические формы и категории	Частотные синтаксические модели, конструкции	Композиционно-информативные особенности текста. Информативная структура текста
...	...	...	...	...	...	...

Жанр (статья, доклад, сообщение, справка, обзор, донесение, приказ, приказание, закон, положение, устав и т.д.) можно определить по типологической системе экстралингвистических и интралингвистических параметров: экстралингвистические (характеристика по цели высказывания и по жанру) и интралингвистические (языковые) характеристики военного текста (жанровая типология).

1. По отношению к интралингвистическим характеристикам типологические особенности определяются отбором лексико-фразеологических, фонетико-интонационных (для устных текстов), словообразовательных, морфологических, синтаксических, правописных (включая графические), стилистических средств языка.

военные жанры, реализованные в современной военной печати, проблемная статья с элементами справки, интервью, меморандума и использование общих жанров русской литературной речи для передачи целевой военной проблематики [5].

Рассмотрим более подробно упомянутые аналитические жанры военной речи. Информативно-аналитическое сообщение – жанр военного текста, содержание которого сообщение, осведомление об актуальных фактах, событиях, имеющих место в настоящий временной момент и представленных в причинно-следственных связях. Последовательное логическое представление фактов сопровождается рациональной логической оценкой, оно объективно, имеет большой общественно-социальный резонанс, своевременно. Это информирование о значитель-

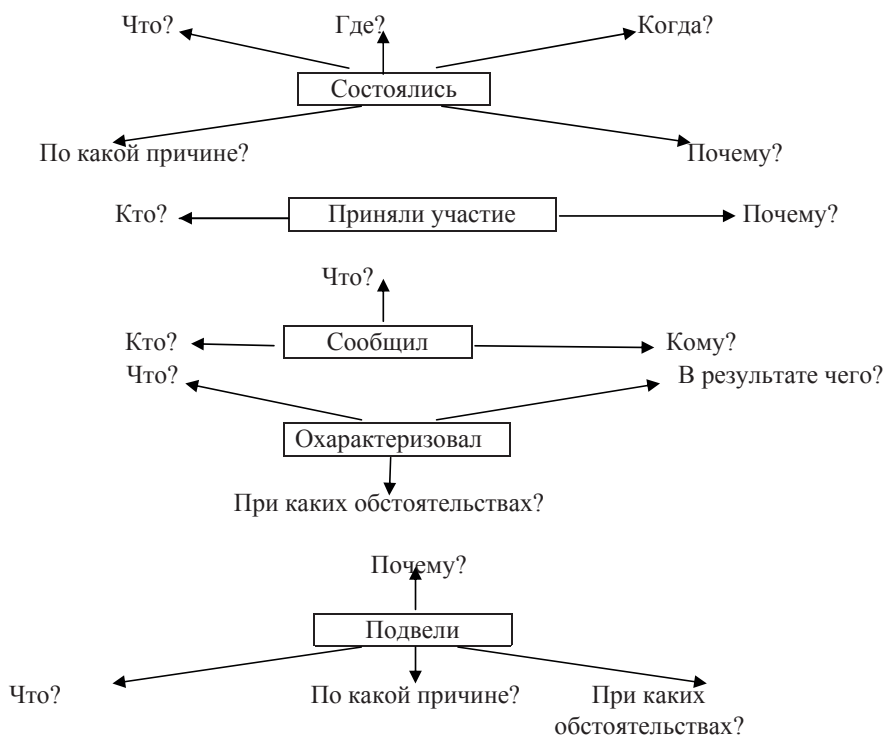


Рис. 1. Схема информативно-аналитического сообщения

ных событиях, фактах внутренней и внешней жизни армии, оно содержит краткие подборки тематически систематизированной военно-значимой информации.

Информативная структура информативно-аналитического сообщения представляет собой последовательное линейное сообщение ответов на серию логических вопросов: что, когда, где, при участии кого произошли, состоялись, прошли, организованы данные события. Информативно-аналитическое сообщение может констатировать данные факты: какой общественный резонанс имели события, каковы следствия, условия произошедшего факта, каково логическое продолжение событий, их результаты, перспективы (рис. 1).

Проблемная статья военной тематики и проблематики – отражение актуальной для военного профессионального общения информации, реальное отражение военного опыта, анализа обстановки, подведение итогов, представление прогнозов, перспектив и др. Проблемная статья по многообразию информации может быть представлена в таких подвидах, как: хронико-историческая, концептуально-прогнозирующая, проблемно-рекомендательная, констатирующе-методическая, итогово-обзорная и др.

Структурно-логическая схема проблемных статей может быть представлена в разных авторских комбинациях структурно-смысловых блоков: общепринятое положение-аксиома; авторская формулировка задачи или допущение, либо интерпретация общей идеи – авторское доказательство, т. е. выражение собственной точки зрения, концептуальных положений, аргументирующий и иллюстрирующий блок фактуальной информации – формулировка вывода, закона для читателя.

Таким образом, проблемное изложение предполагает обратную связь автора (адресанта) с адресатом в разрешении поставляемых по ходу развития темы задач, активное участие в авторском размышлении, к которому автор побуждает использованием контактной лексики; авторской оценкой обсуждаемого; созданием ситуаций интеллектуального напряжения и их разрешения в ходе изложения авторской концепции, уяснения проблемы, относительности её решения; собственно оценки полноты, глубины, убедительности, аргументированности и достаточной иллюстрированности и рациональной критичности излагаемого.

Веская аргументация, доказательность, научная достоверность, использование элементов «внушающего изложения» – публицистических приёмов формирования общественного мнения, рационального и эмоционального, целесообразного и результативного – существенные признаки жанрового своеобразия военной проблемной статьи (см. общую логико-структурную схему проблемной статьи).

информации императивной манерой изложения.

Военная информационно-аналитическая справка (ВИАС) составляется после сбора и анализа имеющейся, необходимой и достаточной информации по определенной теме, проблеме, собранной из первоисточников (письменных, печатных), констатации и обработки материалов полевых поисков информации (рабочие записи, отчеты, личные наблюдения, обобщение опыта). Объем информации, составляющей содержание ВИАС, его полнота, объективность, целевое предназначение определяется заказчиком, данный заказ должен быть выполнен автором-исполнителем, информатором. Автор-информатор обязан иметь определенные военно-профессиональные речевые навыки и умения, обладать собирательно-аналитическим типом мышления, который предполагает, что у военного профессионала сформирована способность обобщать противоречивое и непротиворечивое множество фактов по теме, проблеме, вопросам в собирательную целостность и одновременно правильно профессионально осмысливать соотношение общего, выражающего сущность, и частного, а также противоречащего им в этой целостности.

Информативно-аналитические справки по типу анализируемой информации делятся на справки общего (открытого типа) и для служебного пользования (см. схему функциональной модели ВИАС).

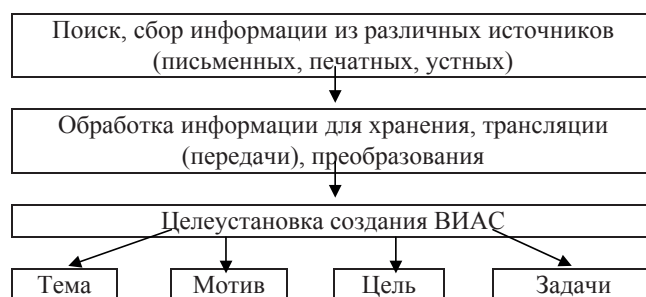


Рис. 2. Схема функциональной модели ВИАС

ВИАС по своим композиционным и стилистическим признакам является разновидностью аналитического научного текста с элементами включения содержания различного рода служебных записок, донесений, отчетов, поэтому жанр ВИАС смешанный. В конкретном исполнении в ВИАС прослеживаются различные доминанты использования языковых средств военного делового и научного стиля речи.

При составлении ВИАС автор-информатор, автор-аналитик работает в последовательности речевых действий и речевых поступков, определенных экстралингвистическими (внешними, целевыми) и интралингвистическими (внутренними, структурно-языковыми) характеристиками ВИАС (Рис. 3).

Информатор использует для ВИАС только логическую информацию, не принимая во внимание экспрессивно-эмоциональную информацию первоисточников. Первоочередная задача – собрать предельно точный, достоверный, убедительный фактический материал, в основе которого лежит зарегистрированный факт, документ, событие, явление. Факты создают тематическую предметно-событийную основу ВИАС. Предметно-событийная основа определяется как информативные опоры и «каркас» ВИАС, его ключевые вехи. Регистрация фактов по существенному / несущественному, общему / частному признаку определяют планирование ВИАС. План позволяет логично, в актуальной последовательности расположить фактический материал, осмыслить, воспринять информацию как главную; оценить полноту/неполноту имеющейся информации для выводной информации ВИАС и определения информативной структуры текста.

Модель информативной структуры ВИАС строится следующим образом. Во вступлении оптимально кратко указываются основания составления ВИАС – констатируется актуальность темы, проблемы, вопросов, которая определяется по использованию источников информации, называются мотивы, цель, задачи составления ВИАС, т.е. формулируется целеустановка создания текста. В некоторых случаях эта часть справки остается рабочей и не входит в конечный вариант. В основной части ВИАС, используя функционально-смысловые типы речи (описательная, повествовательная, рассуждение), описывается содержание работы, ее результаты, выводы.

Таблица 2

Общая структура проблемной статьи

Тип информации	Границы информативного членения, содержания информации (примеры)
Вводная информация	
Основная информация	
Дополнительная информация	
Иллюстративная информация (схемы, графики, рисунки)	
Выводная информация	

Работа с несколькими источниками представления информации – целевая задача составления обзора. Представление хронико-исторического и проблемного уровня состояния изучения проблемы определяет содержание информативно-аналитического обзора. Информативно-аналитический обзор – вторичный текст, построенный на объективно-критическом анализе первоисточников [2]. Для содержания этого аналитического жанра характерно активное использование логических приемов представления информации: сравнения, различия, характеристики, указания, конкретизации, отвлечения, обобщения, выведения, определения, деления понятий и т. д. В информативно-аналитическом обзоре используются приемы подкрепления престижности точки зрения отдельных авторов или лиц, которым принадлежит высказывание, концепция, система взглядов, направления; согласованности высказывания с социально-групповыми нормами, общественным или профессиональным мнением, ценностями, преднамеренного отбора фактов, подкрепления

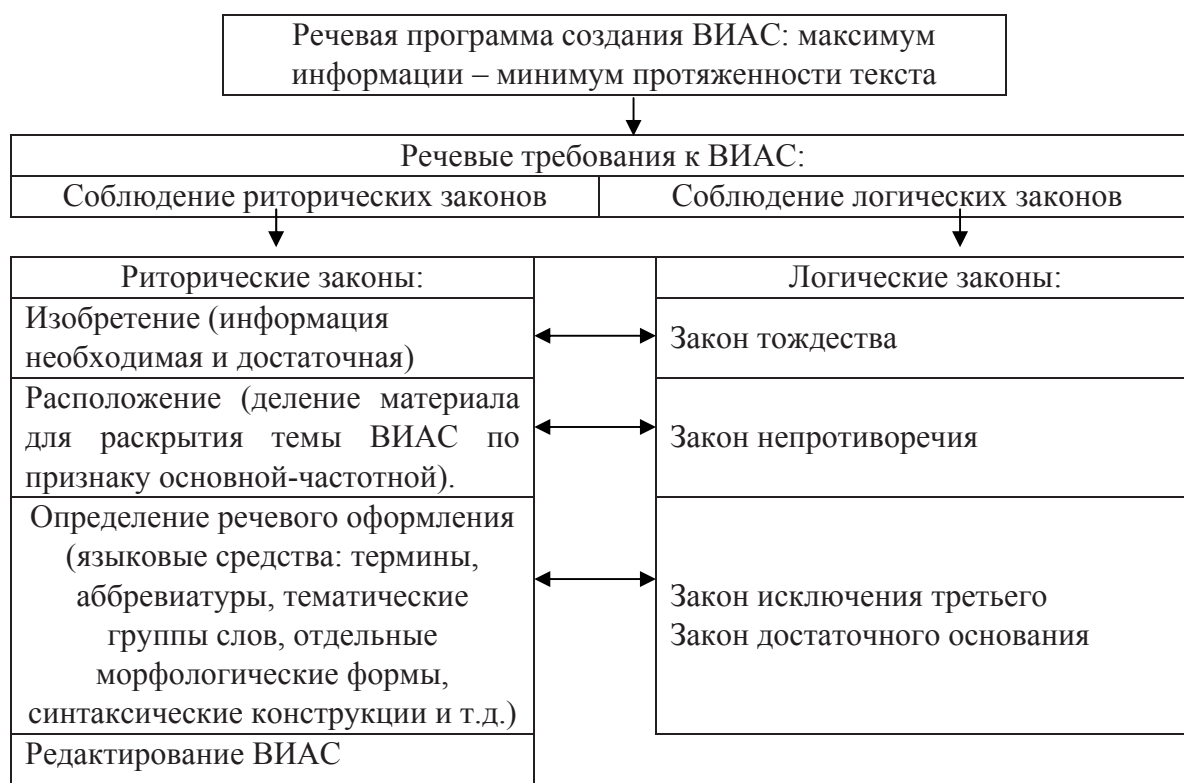


Рис. 3. Схема речевых требований к ВИАС

сание, рассуждения) в соответствии с логическими законами и коммуникативными качествами русской литературной речи, излагается главная, опускается, свертывается второстепенная, уточняющая, дополнительная, иллюстративная информация. В заключении представляются вывод или выводы (см. табл. 2).

Таблица 2

Модель информационной структуры ВИАС

Вступление, введение, ввод информации	Интрадуктивный ввод (проблемный, актуализирующий тему, проблему, вопросы); сопровождающий ввод (выделение круга актуальных тем); отсылочный ввод, историко-хронологический ввод информации
Основная часть	Последовательное представление смысловых частей текста, соответствующих планированию
Главная информация	Ядро информации – общее, главное, существенное
Второстепенная информация Уточняющая информация Дополняющая информация Иллюстративная информация	По логике анализа ядра информации могут быть сделаны дополнения, уточнения, объяснения, доказательства достоверности, убедительности (в основном в ВИАС данная информация свертывается, опускается)
Выводы (аргументирующая информация)	Общий сложный вывод (сложное синтаксическое целое, период) Система выводов, рубрикация Диффузность представления вывода по всему информативному полю ВИАС в конце каждой смысловой части по плану – стилистически негативный результат, для ВИАС предпочтительнее оформления общего вывода

Модель информационной структуры ВИАС по-разному реализуется в конкретных ВИАС. Выделение всех компонентов модели, естественно, не происходит, их комбинаторика и вид реализации зависит от конкретной темы и целеустановки текста. Это значит, что в ВИАС могут отсутствовать факты, определяющие второстепенную информацию, или по характеру темы нет необходимости использовать историко-хронологический ввод, или ограничиваться одним сложным выводом. Важно, что ВИАС всегда констатирующе-аргументирующий текст, для него характерно использование разных типов информации: фактологической – факто-событийной, концептуальной, гипотетической, которая соответствует эмпирическому уровню познания; инструктивной – содержащей ориентацию на определенные действия.

По типам передачи информации в ВИАС выделены две части: содержательно-информативная и аргументирующая. В первой части ВИАС характеризуется описанием фактологической информации. В описании (перечислении) факт регистрируется, он реально существует, выделен и проверен по признаку достоверности по первоисточникам, «очищен» от субъективного восприятия автора и информатора. Факт представлен однозначно, непротиворечиво, точно, лаконично, ответственно. Накопление фактов (однородных или противопоставленных), многоаспектность их представления – основа для перехода к рассуждению во II-ой части ВИАС. Во II-ой части ВИАС активизируются аналитические функции информации. Преобладают логические интеллектуальные выводы представления информации. Речевую основу этой части ВИАС представляют собирательно-обобщенные характеристики факта. Факты определяются, объясняются, доказываются – оценка фактов объективная, логическая, в основном причинно-следственная, строгий анализ лишен субъективной, эмоционально-экспрессивной оценки.

В целом ВИАС – логически оформленный текст, в нем последовательно представлена информация, текст непротиворечив, четок, достаточно аргументирован. В нем должно быть соблюдено отношение общего и частного, логичность в речевом отношении представлена достоверностью отражения фактов (предметов, объектов) действительности, их связей и отношений: общее и единичное, причина и следствие, сходство и различие, содержание и форма, подчинение-сочинение, сущность, видимость. ВИАС составляется по определенной речевой программе, поэтому изначально ему присуща характеристика информативной насыщенности. ВИАС как констатирующий текст определяет признаки, качества, свойства фактов, событий, предметов, лиц;

ВИАС как аргументирующий текст представляет определение, объяснение, доказательство, содержит рассуждения, умозаключения по поводу регистрируемых фактов, событий.

Механизм создания ВИАС как текста военной научной и деловой речи может быть представлен алгоритмом: 1) целеустановки текста (зачем, по какому мотиву создается текст, его тема, цели, задачи); 2) предмета, объекта коммуникации в тексте; 3) речевыми ситуациями, условиями создания текста, социальными характеристиками – адресант/адресат (кто для кого создает текст). Совокупность этих признаков текста определяет выбор языковых средств из ресурсов русского литературного языка, в его функциональной разновидности – военной речи.

Поскольку основу ВИАС составляет описание факта, то лексический состав представлен прямыми номинациями, в полном отвлечении от конкретных, субъективных, оценочных, экспрессивных значений слова. Номинации оформлены по способу логической конкретизации, доведённых до единичного понятия. Они функционируют в словосочетаниях многочленной логико-цепочной структуры. Расширенная структура таких словосочетаний может включать до 40 слов. Каждое конкретное понятие в ВИАС обрастает большим количеством определяющих, конкретизирующих признаков.

Для ВИАС характерна группа аналитико-контактирующих глаголов: *отметить, подчеркнуть, указать, изложить, охарактеризовать, обратить внимание, сделать вывод*. Широко использование в составе сказуемого полуслужебных глаголов, форм 3-го лица един. и множеств. числа, и соответственно активность неопределенной формы глагола, отглагольных имен существительных.

Синтаксис ВИАС отмечается использованием собственных наименований, причастных оборотов, логически конкретизирующих понятий, многочленных приложений. Прямая родо-видовая конкретизация факта выражена употреблением однородных членов-цепочек имен существительных в родительном падеже, распространенных однородных членов предложений. Для ВИАС характерна активность: а) словосочетаний разной структуры, например, фактологическо-понятийных словосочетаний с собирательным объектом; б) употребление простых осложненных предложений; в) сложных предложений с изъяснительными, причинно-следственными, условными отношениями.

Описание в ВИАС характеризуется семантической одноплановостью. Поэтому содержание ВИАС определяется таким признаком, как предельная точность передачи информации. Текст логически развернут, без пропусков смысловых звеньев.

ВИАС – текст, построенный на информации нескольких источников, поэтому при его создании так важна техника анализа нескольких первоисточников, в первую очередь, предельное свертывание информации. Первоисточники (статья, монография) читаются многократно, первый раз с целью определения объема работы, темы, подтемы, выделения ключевых фрагментов текста для рабочих записей. Повторное чтение ведется по подтемам. Здесь следует отметить следующие речевые операции: выделение ядерной информации подтемы – слово, словосочетание информативной ключевой опоры для ВИАС; свертывание информации подтемы без потери смысла.

По целевой задаче составления ВИАС работа может быть ограничена констатацией общих фактов или продолжена выделением уточнений и дополнений по другим первоисточникам. В последнем случае необходимо уметь проводить обратную операцию на основе частных выводов – развертывание информации. Примером развертывания информации является создание, например, сравнительного описания, последовательного или параллельного типа, учитывая основные правила сравнения: сравнение по одним и тем же основаниям: форма, размер, объем, предназначение: *похож на, такой как, так, также, как, в отличие от, в сравнении, по сравнению, наоборот, напротив, если то, отличие между*. Или, например, развертывание ядер-

ных структур различными концентрирами определений и обстоятельств.

Пути развертывания информации разнообразны, например, использование уточнения, углубление информационного основного потока второстепенной информацией, иллюстративной информацией, включая невербальные средства – таблицы, схемы, планы, графики, диаграммы, фотографии, рисунки, эскизы и др.

Таким образом, для ВИАС характерны объективность и безличность, предельная точность и полнота информации (ясность, доступность, объективность, достоверность, социальная ответственность). Текст информативно насыщен, без пропусков смысловых частей, предпочтителен прямой порядок или актуализация, генерализация. Структура – двусоставные распространенные простые и простые осложненные предложения (см. схемы реализации языковых средств всех уровней в ВИАС и трансляции информации и таблицу «Рабочие записи к составлению ВИАС»).

Таблица 3

Реализации языковых средств всех уровней в ВИАС

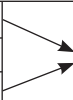
Использование язы- ковых средств всех уровней	Конкретные реализации использования В ВИАС		
Лексический уровень	Нейтральная, общеупотребительная		
	Деловая		Частотная и терминологическая лексика
	Научная		
Синтаксический уровень	1. Двусоставное распространённое и осложнённое предложение 2. Односоставное предложение (неопре- делённо-личное, безличное) 3. Страдательно-возвратные (пассив- ные) конструкции 4. Сложные предложения (с придаточ- ными изъяснительными, определитель- ными, причины, следствия)		
Стилистический уровень	Научный, деловой стили речи		

Таблица 4

Виды информации

Трансляция информации		
Речевые действия	Структурно-смысловые блоки информации	Реализация в конкретных ВИАС
Актуализация информации (выделение главного, ключевого содержания)	Основная часть	
Генерализация информации (обобщение)	Вывод	
Субституция (замена, выравнивание)	Компрессия информации	
Корреляция (соотнесение)	Ввод, основная часть	
Сопоставление, корреляция	Основная часть	
Анализ, синтез	Основная часть, вывод	

Таблица 5

Соотнесение темы, цели и языковых средств ВИАС

Тема ВИАС	Цель составления ВИАС (речевые намерения, речевой акт)	Языковые средства составления ВИАС		
		Ключевые слова, словосочетания	Глагольная лексика	Частотные синтаксические модели
Современная концепция США по ведению информационной войны	Анализ современной концепции США по ведению информационных войн. В ВИАС излагаются основные положения концепции			

Таким образом, исходя из вышесказанного, военная информативно-аналитическая справка составляется на основе содержания источников информации при максимальном смысловом свертывании (компрессии) данной информации. Лексической основой ВИАС является развернутый номинативный план представления информации первоисточника, ключевые слова, словосочетания. Синтаксический строй ВИАС – простое предложение, актуализирующее и генерализирующее содержание информации, чаще простое осложненное с перечислением (однородные члены предложения, распространенные), уточнением и обобщением (обособленные члены предложения) включением определенной лексико-семантической группы вводных слов – логический ввод (во-первых ... в-десятых); группы сложно-подчиненных предложений с причинно-следственным и условным

придаточным предложением; сложносочиненных предложений (тип – перечислительный, результативный), графическое оформление информации – рубрицирование.

Исходя из вышесказанного, в работе над созданием военного текста любого информативно-аналитического жанра выявляются мыслительные, теоретические и практические способности, умения и навыки автора, формируются сложные аналитико-синтетические операции. Соответственно от уровня владения аналитическими операциями (операциями многостороннего анализа информации) зависит целевой и ролевой результат понимания, восприятия, воспроизведения, создания текста, выбор в каких информативно-аналитических жанрах графически и содержательно оформлен текст как информационный продукт и для кого.

Библиографический список

1. Шаталова Н.С. Параметризация текстов дискурсивных практик. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. Москва, 2014, 690: 205 – 214.
2. Стрелковский Г.М. *Теория и практика военного перевода*: Немецкий язык. Москва, Воениздат, 1979.
3. Шаталова Л.С. Русский язык: *Информативно-аналитические жанры военной речи*. Москва, Военная Академия, 2006.
4. Фахрутдинова Д.Р. Структурирование жанрового пространства военного институционального дискурса. *Записки Казанского Университета*. Т. 150, Кн. 2, Гуманитарные науки, 2008.
5. Блюменау Д.И. *Информационный анализ/синтез для формирования вторичного потока документов*. Санкт-Петербург: Профессия, 2002.

References

1. Shatalova N.S. Parametrizaciya tekstov diskursivnyh praktik. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. Moskva, 2014, 690: 205 – 214.
2. Streikovskij G.M. *Teoriya i praktika voennogo perevoda*: Nemeckij yazyk. Moskva, Voenizdat, 1979.
3. Shatalova L.S. Russkij yazyk: *Informativno-analiticheskie zhanry voennoj rechi*. Moskva, Voennaya Akademiya, 2006.
4. Fahrutdinova D.R. Strukturirovanie zhanrovogo prostranstva voennogo institucional'nogo diskursa. *Zapiski Kazanskogo Universiteta*. T. 150, Kn. 2, Gumanitarnye nauki, 2008.
5. Blyumenau D.I. *Informacionnyj analiz/sintez dlya formirovaniya vtorichnogo potoka dokumentov*. Sankt-Peterburg: Professiya, 2002.

Статья поступила в редакцию 16.03.18

УДК 81

Shirokikh A. Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: ashirokih@mail.ru

SUBSTANTIVIZED VERBALS: ISSUES ON TRANSLATION OF NON-FINITE FORMS OF THE ENGLISH VERB INTO THE RUSSIAN LANGUAGE. The article looks upon substantiation as a phenomenon peculiar to translation of English non-finite verbal forms into Russian. The ratio between the actions expressed by finite and non-finite forms in the bookish style of the English language is revealed. The semantic analysis leads to the conclusion that speech compression represents the reason why verbals are used so often. The empirical analysis of non-finite forms in subject-specific economic texts is conducted. The quantitative and qualitative analysis of the source and target contexts proves that grammar transformation, i.e. the substitution of a verbal form with a noun form is commonly used. The author states that such tactics are due to historical reasons of the language development, the volume of utterance depends on the part of speech used and the use of nouns instead of verbs is a discourse indicator.

Key words: finite and non-finite forms, infinitive, gerund, participle, noun, translation.

А.Ю. Широких, канд. филол. наук, доц., доц. Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ashirokih@mail.ru

СУБСТАНТИВАЦИЯ ДЕЙСТВИЯ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НЕЛИЧНЫХ ФОРМ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматривается наблюдаемое при переводе неличных форм глагола с английского на русский язык «опредмечивание» действия. Выявлено процентное соотношение «основных» и «сопутствующих» действий, т. е. личных и неличных форм, в научном стиле речи английского языка. Семантический анализ высказывания позволяет сделать вывод о компрессии языкового материала как причине повышенной употребительности инфинитива, герундия и причастия. Проведен качественный и количественный анализ текстов экономической тематики на предмет перевода этих грамматических единиц, который доказал, что грамматические трансформации, т. е. перевод с помощью имени существительного, предпочтителен в ряде случаев. Автор утверждает, что подобные тактики перевода вызваны историческими причинами развития языка, влияют на объем русскоязычного высказывания и представляют собой показатель дискурсивно маркированной речи.

Ключевые слова: личные и неличные формы глагола, инфинитив, герундий, причастие, существительное, перевод.

Глобализация и интеграция российских специалистов в мировое экономическое пространство вызывают споры о сопоставимости разноязычных культур, национальном своеобразии языковых форм общения и аутентичности высказывания. «Социокультурные различия между странами зачастую порождают многочисленные ошибки ..., что вызывает конфликты» [1, с. 324]. В прикладных сферах, таких как обучение иностранному языку, внимание соответственно фокусируется на интерференции род-

ного языка в практике иноязычного общения. Однако в языках для специальных целей можно констатировать негативную интерференцию иностранного языка, в частности, английского, т. к. происходит необоснованное калькирование как лексических, так и грамматических структур. Так, профессионалы финансовой сферы используют не только лексические жаргонизмы, такие как *секьюритизированные активы*, *контрагент*, *деривативы*, но и калькируют грамматические структуры, например, *показатель*

чистого стабильного фондирования, временный горизонт в 1 год, подлежат взвешиванию с коэффициентом [2].

Выбор объекта исследования, т. е. перевод с английского на русский язык неличных форм глагола, обусловлен и такими прагматическими причинами, как заметное несоответствие объема переводимого англоязычного текста и русскоязычного перевода. В частности, аспиранты неязыковых специальностей крайне удивлены, когда их русскоязычный перевод (квалификационная работа для допуска к кандидатскому экзамену) на две-три страницы длиннее переводимого английского текста.

Неличные формы глагола представляют собой наибольшее когнитивное расхождение между языком оригинала и перевода. Внимание переводчиков именно к этим частям речи, т. е. инфинитиву, герундию и причастию, вызвано большей частотностью их употребления в английском языке по сравнению с русским, дискурсивной маркированностью (в академических и профессиональных текстах эти части речи несут особую прагматическую нагрузку, позволяя описать несколько сопутствующих друг другу действий) и несоответствием семантико-грамматической значимости соответствующих частей речи в русском и английском языках.

Действительно, «в научном тексте частотность употребления неличных форм глагола существенна... Лексическое значение неличных форм не отличается от значения личных форм, грамматическая же разница между ними заключается в том, что неличные формы имеют значения второстепенного действия, процесса или состояния...» [3, с. 43]. Некоторые ученые относят случаи употребления неличных форм глагола к категории «зависимого таксиса», понимаемого как «временное отношение между действиями, из которых одно является основным, а второе – второстепенным (сопутствующим)» [4, с. 128].

С целью выявить процентное соотношение «основных» и «сопутствующих» действий, можно рассмотреть спонтанно выбранную статью экономической тематики, выделить все неличные формы глагола, все личные формы, т. е. сказуемые, и приходим к следующим результатам – на 102 неличных форм глагола приходится 89 личных форм [5]. Другими словами, вербальное выражение «сопутствующих» действий более семантически значимо, чем выражение «основных» действий в научном стиле речи английского языка.

Рассмотрим следующее высказывание: "Indeed most of the value created in new medicines and high-technology products resides in the amount of innovation, research, and testing involved in bringing these products to fruition." [5, с. 19]. С семантической точки зрения, подлежащее в этом предложении *the value of new medicines and high-technology products*, т. е. *the value* является лишь структурным подлежащим. Соответственно, подлежащее характеризуется следующими действиями, лишь первое из которых представлено личной формой глагола:

- *the value of new medicines and high-technology products resides in ...*
- *the value of new medicines and high-technology products is created...*
- *the value of new medicines and high-technology products is tested...*
- *the value of new medicines and high-technology products is brought to fruition...*
- *the value of new medicines and high-technology products is involved in the process of fruition...*

Таким образом, приходим к выводу о том, что использование неличных форм глагола позволяет автору высказывания отразить многообразие действий путем компрессии, выраженной вербально при помощи неличных форм глагола.

Рассмотрим возможный перевод этого предложения на русский язык: Действительно, формирование стоимости новых лекарств и высокотехнологичных товаров в большой степени зависит от количества инновационных исследований и испытаний, проведенных для плодотворного использования этих продуктов. Во-первых, количество используемых значимых слов, частей речи, увеличилось – 18 в английском варианте и 21 в русском переводе. Во-вторых, соотнесем части речи англоязычного текста и русского перевода:

- *created* (причастие II) – формирование (существительное)
- *testing* (герундий) – испытания (существительное)
- *involved* (причастие II) – проведенный (причастие)
- *bringing to fruition* (причастие I) – для плодотворного использования (существительное)

Вывод в том, что в русском языке семантика «деятельности», «действия», «процесса», «состояния» нивелируется за счет использования имени существительного как части речи «назывного», описательного характера.

Гипотеза данного исследования заключается в том, что, предположительно, русский перевод отражает исторически обусловленную тенденцию к использованию существительного или словосочетаний с существительным для отражения семантики действия, выраженного неличной формой глагола английского языка. Действительно, «в древнеанглийском языке глагол имел три неличные формы: инфинитив, причастие I и причастие II. Однако они функционировали в большей степени как именные части речи, чем глагольные. Форма инфинитива имела много общего с существительным, оба причастия имели много общего с прилагательным» [6, с. 133]. Другие ученые также подтверждают этимологическое сходство, например, герундия с отглагольным существительным и англосаксонским инфинитивом [7, с. 19].

Другой аспект исследования заключается в том, что «употребление инфинитива, герундия и причастия довольно часто является дискурсивно маркированным...» [8, с. 93]. «Формальная (синтаксическая, морфосинтаксическая) модель может иметь свое собственное значение» и «ее выбор ... мотивирован определенными когнитивными факторами...» [9, с. 62]. Существует мнение, что «широкое понимание глагола создает о глаголе более целостное представление и обладает преимуществами системного подхода ... Те категории, которые выпадают из типичной для глагола парадигмы системы спряжения – причастие, деепричастие, инфинитив, определяются как «глагольные части речи» в противовес, например, русской лингвистической традиции, считающей данные категории формами глагола ...» [10, с. 161]. Из вышесказанного можно сделать вывод, что семантическая составляющая грамматической структуры первична. Структурный подход к изучению грамматических явлений, особенно в области перевода, не представляется целесообразным.

Обращаясь к теме перевода «отглагольных частей речи», стоит отметить, что «интуитивно воспринимается только обыденная речь. Для эффективной работы над переводом научно-технической литературы ... необходимым является достижение такого уровня владения языком, который позволяет гибко реагировать на различия между омонимичными по форме частями речи, какими являются герундий и причастие» [11, с. 465]. Таким образом, необходимо учитывать сходство форм англоязычных неличных форм (Причастие I и герундий, например), отсутствие идентичных форм глагола в русском языке, а также функциональные англоязычных грамматических форм в речи [12, с. 82]. «Выбор грамматической формы при переводе зависит не только от грамматической формы оригинала, но и от лексических единиц, получающих в высказывании определенное грамматическое оформление» [13, с. 154].

Рассмотрим преобладание семантического над структурно-грамматическим компонентом высказывания. Практика переводческой деятельности доказывает, что в большом количестве случаев используются не только грамматические трансформации, но и лексические компенсации при русскоязычной интерпретации неличных форм глагола. Более того, отмечено преобладание переводов «отглагольных форм» английского языка на русский язык с помощью имени существительного.

Так, например, инфинитив переводится:

- причастием *Europol, the organization to be established for the coordination of police work in all the countries of the European Union – Европол, организация, созданная для координации работы полиции во всех странах Европейского Союза* [14].

- придаточным предложением *We need a director who can measure and describe what we know to be true. Нам нужен руководитель, который смог бы подробно объяснить и описать то, что уже известно.* [14]

- словосочетанием с существительным *With so much to disagree about and no significant agreements ready to be concluded in Astana, this looks like a case of summitry for summitry's sake. Значительное противоречие по поводу самого саммита, а также незначительность соглашений, подготовленных для заключения в Астане, делает проведение этого саммита формальным – только для «галочки»* [14]. *The Tribunals have no permanent detention facilities and must rely upon States to carry out its sentences. Трибуналы не имеют своих постоянных мест содержания под стражей и им приходится зависеть от государств с точки зрения исполнения их приговоров* [14].

Сложные конструкции с инфинитивом переводятся:

- придаточным предложением *She arranged for the office to be opened by one of the security people. Она устроила так, что офис открыл один из охранников [14]. The resolution calls for the withdrawal of Israeli troops from occupied territories, with a peace conference to follow. В резолюции содержится призыв вывести израильские войска с оккупированных территорий, после чего будет созвана мирная конференция [14].*

- словосочетанием с существительным *Now is the time to reaffirm the Convention's universal value and I appeal strongly for it to be widely ratified. Настало время вновь подтвердить универсальную ценность этой Конвенции, и я решительно призываю к ее самой широкой ратификации. [14] The promised investigation should therefore have regional and international representation for it to be credible. В целях обеспечения правдоподобности обещанного расследования необходимо провести его на региональном и международном уровнях [14].*

- вводным словом *The epidemic is well on its way and the disease seems certain to produce millions of new orphans by early in the next century. Эпидемия в самом разгаре и распространение болезни, несомненно, приведет к тому, что к началу следующего столетия миллионы детей станут сиротами [14].*

Герундий переводится:

- словосочетанием с существительным *Refusing to deal with nuclear disarmament in any of the existing multilateral forums will not make the issue disappear. Отказ от рассмотрения проблемы ядерного разоружения на существующих многосторонних форумах не приведет к исчезновению этой проблемы [14]. He believed that only negotiated agreements had a chance of being implemented. По его мнению, шанс на практическую реализацию имеют только договоренности, выработанные путем переговоров [14]. Further contributions were anticipated and the Committee would be informed in the event of there being any actual shortfall. Ожидается получение дополнительных взносов, и Комитету будет сообщено, если действительно возникнет какой-либо дефицит [14].*

- Деепричастием *The Assembly should regain its credibility by doing its utmost to improve the situation and by enabling the Palestinian institutions to be re-established. Ассамблея должна вернуть доверие к себе, делая все возможное для улучшения ситуации и содействуя восстановлению гражданских институтов в Палестине [14].*

Причастие I может переводиться:

- словосочетанием с существительным *She also said that changing attitudes required public awareness and education. Она заявила также, что изменение взглядов требует повышения уровня информированности и просвещения населения [14].*

- причастием *Rapidly changing skill requirements call for a comprehensive effort to increase the educational level, especially in developing countries. Быстро меняющиеся требования в отно-*

шении квалификации требуют принятия комплексных мер по повышению образовательного уровня работников, особенно в развивающихся странах [14].

- прилагательным *This is especially frightening when seen in the context of the acquisition of nuclear arms and other weapons of mass destruction by non-State actors. Эта ситуация особенно опасна, если рассматривать ее в контексте приобретения ядерного оружия и оружия массового уничтожения негосударственными субъектами [14].*

Абсолютная причастная конструкция переводится:

- сложносочиненным предложением *It is also clear that the role of private sector R&D in developing countries is relatively small, with government doing most of the R&D spending. Ясно также и то, что роль частных научно-исследовательских организаций в развивающихся странах относительно невелика и большинство расходов на развитие науки осуществляется там государством [14].*

- сложноподчиненным придаточным предложением *All legislation is continuously reviewed in the light of human rights and fundamental freedoms, and the law permitting administrative detention would be repealed when circumstances permitted. Все законодательство постоянно анализируется на предмет соответствия правам человека и основным свободам, и закон, разрешающий административное задержание, будет отменен, как только позволят обстоятельства [14].*

- словосочетанием с существительным *In the ultimate analysis, such considerations can only provide guidelines, there being no hard and fast rules. В итоге, такие соображения могут лишь обеспечить общие руководящие принципы ввиду отсутствия строгих правил [14].*

Итак, любая неличная форма глагола английского языка может быть переведена на русский язык словосочетанием с существительным в определенном контексте. Количественный подсчет случаев перевода неличных форм глагола с помощью словосочетаний с существительным на русский язык показал следующие результаты – из 100 исследуемых контекстов 21 контекст представляет возможность перевода неличной формы английского глагола именем существительным. Это составляет одну четвертую часть всех исследуемых контекстов.

Контекст играет значительную роль, дискурсивный компонент высказывания обуславливают повышенное употребление имени существительного в переводе с английского на русский язык в языках профессиональной коммуникации. Вероятно, это обусловлено «назывным» характером книжного стиля речи. Стоит также отметить, что в виду принадлежности английской и русского языков к различным типам, т.е. аналитическому и синтетическому строю соответственно, можно констатировать некоторое отсутствие «динамичности» в русском переводе, а также формальное увеличение количества слов, что ведет к большей длительности высказывания.

Библиографический список

1. Левина В.А. Терминология новейших банковских продуктов как основной источник пополнения американской банковской терминосистемы. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 1 (62): 324 – 325.
2. Шишкина Я. Базель ужесточает требования. Available at: <https://bosfera.ru/bo/2013/04/bazel-iii-znachitelno-uzhestochaet-trebovaniya>
3. Сидор Л.Н. Неличные формы глагола как средство создания коммуникативной связности научного текста. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016; 10-3: 42 – 44.
4. Залялетдинова И.М. Лингвистические особенности оборотов, образованных неличными формами глагола, при выражении зависимости таксиса. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика*. 2012; 25: 128 – 129.
5. Verdier T. (2013). *Smart Trade. Finance & Development*. December 2013: 18 – 21.
6. Гурова Ю.И. Этапы становления неличных форм английского глагола с точки зрения исторической лингвистики. *Международный журнал экспериментального образования*. 2014; 3-1: 132 – 136.
7. Козина О.Н. Отличительные черты грамматической категории герундия как одной из неличных форм английского глагола. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2015; 4 (13): 19 – 22.
8. Ашмарина И.Л. Неличные формы глагола и англоязычная дискурсивная компетенция. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2016; 2 (167): 92 – 97.
9. Верхотурова Т.Л. Наблюдатель в грамматике (семантика неличных форм глагола в контексте модуса восприятия). *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2012; 2s (18): 59 – 63.
10. Пушина Н.И. Неличные формы глагола в ономазиологическом и когнитивном аспектах. *Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология*. 2009 5-1: 160 – 172.
11. Чепкова С.П. К вопросу о различии неличных форм глагола в научно-технической литературе. *Научные труды Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета*. 2007; 19: 464 – 468.
12. Алферова Ю.И. Особенности перевода неличных форм глагола (причастий и герундия) при изучении английского языка для специальных целей (юриспруденция). *Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков*. Материалы международной научно-практической конференции. Омская юридическая академия. 2014: 81 – 86.
13. Крипакова А.С., Данилова И.И. Перевод безэквивалентных грамматических конструкции (на примере неличных форм глагола). *Успехи современного естествознания*. 2012; 5: 154 – 155.
14. *Reverso Context*. Available at: <http://context.reverso.net/translation/>

References

1. Levina V.A. Terminologiya novykh bankovskikh produktov kak osnovnoy istochnik popolneniya amerikanskoj bankovskoj terminosistemy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 1 (62): 324 – 325.
2. Shishkina Ya. *Bazel' uzhestochayet trebovaniya*. Available at: <https://bosfera.ru/bo/2013/04/bazel-iii-znachitelno-uzhestochayet-trebovaniya>
3. Sidor L.N. Nelichnye formy glagola kak sredstvo sozdaniya kommunikativnoj svyaznosti nauchnogo teksta. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2016; 10-3: 42 – 44.
4. Zalyaletdinova I.M. Lingvisticheskie osobennosti oborotov, obrazovannykh nelichnymi formami glagola, pri vyrazhenii zavisimogo taksisa. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika*. 2012; 25: 128 – 129.
5. Verdier T. (2013). Smart Trade. *Finance & Development*. December 2013: 18 – 21.
6. Gurova Yu.I. 'Etapy stanovleniya nelichnykh form anglijskogo glagola s točki zreniya istoricheskoy lingvistiki. *Mezhdunarodnyy zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2014; 3-1: 132 – 136.
7. Kozina O.N. Otlichitel'nye cherty grammaticheskoy kategorii gerundiya kak odnoy iz nelichnykh form anglijskogo glagola. *Baltiyskij gumanitarny zhurnal*. 2015; 4 (13): 19 – 22.
8. Ashmarina I.L. Nelichnye formy glagola i angloyazychnaya diskursivnaya kompetenciya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 2 (167): 92 – 97.
9. Verhoturova T.L. Nablyudatel' v grammatike (semantika nelichnykh form glagola v kontekste modusa vospriyatiya). *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2012; 2s (18): 59 – 63.
10. Pushina N.I. Nelichnye formy glagola v onomasiologicheskoy i kognitivnom aspektah. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Istoriya i filologiya*. 2009 5-1: 160 – 172.
11. Chepkova S.P. K voprosu o razlichenii nelichnykh form glagola v nauchno-tehnicheskoy literature. *Nauchnye trudy Dal'nevostochnogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo rybohozyajstvennogo universiteta*. 2007; 19: 464 – 468.
12. Alferova Yu.I. Osobennosti perevoda nelichnykh form glagola (prichastij i gerundiya) pri izuchenii anglijskogo yazyka dlya special'nykh celej (yurisprudenciya). *Aktual'nye problemy lingvistiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov*. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Omskaya yuridicheskaya akademiya. 2014: 81 – 86.
13. Kripakova A.S., Danilova I.I. Perevod bez'ekvivalentnykh grammaticheskikh konstrukcii (na primere nelichnykh form glagola). *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2012; 5: 154 – 155.
14. *Reverso Context*. Available at: <http://context.reverso.net/translation/>

Статья поступила в редакцию 12.03.18

УДК 81'373.612.2

Kireeva D.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),E-mail: DaryaMKireeva@gmail.com**Ostanina M.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),E-mail: maria-ostanina@yandex.ru**METAPHORIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT HEART IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF AMERICANS.**

The article attempts to reconstruct the system of conceptual metaphors with the aim to describe, understand and interpret the concept HEART in the linguistic consciousness of Americans. The analysis of the metaphorical expressions with the given concept is carried out with the help of the literary contexts taken from The Corpus of Contemporary American English. The general frame of the reference used is that of cognitive linguistics in general and the theory of conceptual metaphor in particular.

Key words: conceptual metaphor, source domain, target domain, image schema.

Д.М. Киреева, канд. филол. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,E-mail: DaryaMKireeva@gmail.com**М.А. Останина**, канд. филол. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,E-mail: maria-ostanina@yandex.ru

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА HEART В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ АМЕРИКАНЦЕВ

В статье осуществляется попытка реконструировать систему концептуальных метафор с целью описания, понимания и интерпретации концепта HEART в языковом сознании американцев. Анализ метафорических выражений с исследуемым концептом основан на литературных контекстах, полученных методом сплошной выборки из электронной базы данных The Corpus of Contemporary American English. Работа выполнена в рамках когнитивной лингвистики в целом и теории концептуальной метафоры в частности.

Ключевые слова: концептуальная метафора, область-источник, область-цель, образ-схема.

Целью настоящей статьи является реконструирование системы концептуальных метафор, служащей описанию, пониманию и интерпретации концепта HEART. Получающей репрезентацию в современном английском языке посредством анализа содержания языковых метафорических выражений. Актуальность настоящей работы обусловлена тем, что для современной лингвистики характерен интерес к антропоцентризму, который является неотъемлемым свойством языковой картины мира по причине того, что язык представляет собой реализацию когнитивных способностей человека. Языковая деятельность отражает действительность через её восприятие человеком, следовательно, в языке имеется огромный спектр средств для представления, как характеристики самого человека, так и его внутреннего мира. Внутренний человек репрезентируется в языке как сложная система органов «душевной» жизни, которая наряду с обычными органами и системами человеческого тела, обеспечивает возникновение, развитие и проявление различных психических реакций и состояний.

Привлечение инструментария когнитивной науки представляется неотъемлемой частью решения вопросов, обращенных к анализу познавательных процессов, а деятельность специалистов в данной области связана с постановкой и решением круга проблем, касающихся работы сознания и создания ментальных моделей мира, разнообразия ментальных, психических процессов, человеческого интеллекта и разума [1, с. 41 – 42]. В центре внимания когнитивной лингвистики, как части когнитивной науки, находится проблема категоризации окружающей действительности, важнейшую роль в которой играет метафора как когнитивный процесс, выражающий и формирующий новые понятия [2, с. 55].

Основу когнитивной теории метафоры составляет теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона. В своей работе «Метафоры, которыми мы живем» авторы утверждают, что «суть метафоры – это понимание и переживание сущности одного вида в терминах сущности другого вида». Метафора принадлежит не только языку, то есть не только словам. Авторы приходят к выводу, что метафоричными являются процессы

человеческого мышления. Концептуальная система человека структурирована и определена с помощью метафоры [3, с. 27].

Важно отметить, что в когнитивных исследованиях принято отличать метафору как термин от метафорического выражения. Под метафорой подразумевается **концептуальная метафора** – способ думать об одной области сквозь призму другой, в то время как метафорические выражения – это отражения метафор в языке. Метафоры как выражения естественного языка возможны именно потому, что они являются метафорами концептуальной системы человека [3, с. 27].

Данный подход, выводя метафору за пределы языковой системы, позволил рассматривать ее как лингвоментальное явление. Дж. Лакофф в своей более поздней работе *The Contemporary Theory of Metaphor*, разграничил метафорическое выражение и концептуальную метафору, определяя местоположение последней в мысли, а не в языке [4, с. 203].

В рамках теории концептуальной метафоры, метафоризация основана на взаимодействии двух структур знаний: 1) область-источник (source domain) и 2) область-цель (target domain) [5, с. 9]. Область-источник представляет собой обобщение опыта практической жизни человека в мире, знания в которой организованы в виде когнитивных моделей или «образ-схем» (imageschema) [6, с. 267]. М. Джонсон предлагает следующую дефиницию для данного термина: «Образ-схема – это повторяющаяся динамическая модель (pattern) наших процессов восприятия и наших моторных программ, который придает связность и структуру нашему опыту» [6, с. 14]. С целью иллюстрации наиболее распространенных образ-схем, используемых в повседневном опыте, М. Джонсон предлагает список из таких, как, например, КОНТЕЙНЕР; ПУТЬ; СВЯЗЬ; ЦЕНТР-ПЕРИФЕРИЯ; ЧАСТЬ-ЦЕЛОЕ; ПОЛНОЕ-ПУСТОЕ; ПОВЕРХНОСТЬ; БЛИЗКО-ДАЛЕКО; ОБЪЕКТ и другие.

Рассуждая об образ-схемах М. Джонсона, А. Ченки приходит к выводу, что в целом образ-схемы:

- 1) не пропозициональны;
- 2) не связаны только с одной формой восприятия;
- 3) являются частью нашего опыта на уровнях восприятия, образности и структуры событий;
- 4) обеспечивают связанность человеческого опыта через разные типы познания, от уровня индивидуума до уровня общественных структур;
- 5) являются гештальт-структурами [7, с. 346 – 348].

Подведем итог: значимость метафоры заключается в том, чтобы способствовать более полной и точной реализации абстрактного концепта. Таким образом, метафора является мощным средством познания, когда новый концепт постигается путем сопоставления со старым, уже известным.

Основываясь на вышеизложенной теоретической базе, мы осуществили попытку реконструирования системы концептуальных метафор, репрезентирующей концепт HEART в языковом сознании американцев. Материалом для настоящего исследования послужили языковые метафорические выражения, которые были получены методом сплошной выборки из словарей разного типа (толковых, фразеологических и идиоматических), а также из электронной базы данных The Corpus of Contemporary American English, содержащей более 100 миллионов примеров употребления слов в устной и письменной речи разных стилей [8]. В ходе проведения исследования нами было выявлено то, что данный концепт воспринимается носителями английского языка посредством признаков КОНТЕЙНЕРА, ПРОСТРАНСТВА, ОБЪЕКТА, КНИГИ, ИНСТРУМЕНТА, МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА, ОГНЯ, ЛЬДА и ВУЛКАНА. Рассмотрим данные метафорические модели по отдельности.

HEART IS A CONTAINER СЕРДЦЕ – ЭТО КОНТЕЙНЕР

Характерная для контейнера ориентация «внутри – снаружи» проявляется в таких выражениях, как *to find in one's heart* (найти в сердце), *to put somebody out of heart* (из сердца вон), *to be good in heart* (быть хорошим в сердце, в душе), *to put fear in one's heart* (зародить в сердце страх), *to speak from the heart* (говорить от сердца, искренне). Чтобы проиллюстрировать перенос данной характеристики, приведем цитаты из произведений американских писателей:

For months afterward, I couldn't draw a breath without feeling someone had stuck a knife into my heart (Rice).

"An operation is his only chance," I said. In my heart I knew the chance was infinitesimally small, and the first whiff of anesthesia might end it all (Verghese).

650

He had kept on, against every instinct in his heart (Goolrick).

It was the beginning of summer, and although the sky was overcast and rain threatened to fall at any moment, the sun shone brightly in my heart (Macomber).

Of everyone in the family, only her grandmother seemed to truly understand her, to see inside her heart even when Bree was silent (Woods).

Fire blazed to life, fused with the pain in Dante's head, the ache within his heart (Phoenix).

Характеристики «полное – пустое» находят свое отражение в примерах типа: *with all one's heart* (всем сердцем), *in the fullness of one's heart* (om полноты сердца), *one's heart fills with joy* (сердце наполняется радостью):

She's taken her administrative tone, and something about the sound of it fills my heart with gratitude (Doolittle).

She'd breathed his name on a sigh and she'd fallen asleep almost immediately after, leaving him holding her in his arms, with his heart so full his chest actually hurt (Brockmann).

Такое выражение как *from the bottom of one's heart* (om всего сердца) свидетельствует о восприятии сердца сквозь призму такой характеристики контейнера как глубина.

Также в английском языке существует такое выражение как *to open / to pour out one's heart to somebody*, что свидетельствует о представлении о сердце как о контейнере, который можно «открыть».

HEART IS SPACE

СЕРДЦЕ – ЭТО ПРОСТРАНСТВО

В основе описания концепта HEART в терминах пространства лежат такая пространственная оппозиция как «близко-далеко», например, *near / close to one's heart* (близко к сердцу).

Интересно то, что сердце может «менять свою локализацию», что связано с сильным эмоциональным переживанием. Так, например, реагируя на страх, сердце ведет себя очень активно – *one's heart leaped into one's throat* (букв. сердце прыгнуло в горло) или *one's heart sank into one's shoes* (сердце в пятки ушло).

Как уже отмечалось выше, в основе метафорической модели СЕРДЦЕ – ЭТО ПРОСТРАНСТВО лежит предлог **он/на**, как, например, в следующих примерах:

His alienation from his son weighed heavily on his heart, and the Prophet gently reminded Abu Bakr that Noah, too, had been estranged from his son, whose resistance to God's message had ultimately led to his death in the Flood (Pasha).

Life, love, loss, and raising six children had had a marinating effect on his heart (Gunn).

HEART IS AN OBJECT

СЕРДЦЕ – ЭТО ОБЪЕКТ

Сердце воспринимается носителями английского языка при помощи переноса характеристик концепта ОБЪЕКТ.

Основными признаками концепта ОБЪЕКТ являются вес и размер. Проекция данных признаков осуществляется посредством таких метафорических выражений как *a heavy heart, with a heavy heart* (с тяжелым сердцем), *light heart* (беззаботность), *with a light heart* (с легким сердцем); *big heart* (великодушное, благородное):

He had a big heart and he was a soft touch for people down on their luck (Palmer).

Nell O'Brien had stepped in to raise them after their mother and father had divorced. She had a huge heart and a tart tongue (Woods).

Как правило, объект может быть сделан или изготовлен из чего-нибудь, так, например, сердце может быть «золотым» (*a heart of gold*):

The King Foundation was Kathleen's raison d'Otre, and not because she hosted the most powerful ticket of the year. But because deep down, despite the fact that Kathleen had been born with a silver spoon in her mouth, she had a heart of gold (Barrett) или «каменным» (*a heart of stone*):

Cecily allowed her tears to fall. "Aye, sweeting. You thought I had a heart of stone. Is that what you would say?" She attempted a wan smile (Easter Smith).

Как и любой объект, сердце можно

- «тронуть» (*to touch / to move / to stir somebody's heart*);
- «потерять» или «отдать» (*to lose / to give one's heart to somebody* со значением полюбить кого-нибудь, отдать свое сердце кому-нибудь);
- «приобрести» или «завоевать» (*to obtain/to win somebody's heart*);
- «похитить» (*to steal somebody's heart*):

Kendall liked to say he swept her off her feet and stole her heart all in a single conversation (Kingsbury).

Помимо всего перечисленного, в рамках данной когнитивной модели можно рассмотреть и её более конкретную реализацию. Так, например, в английском языковом сознании существуют и такие концептуальные метафоры как HEARTISABRITTLEOBJECT (СЕРДЦЕ – ЭТО ХРУПКИЙ ОБЪЕКТ), HEARTISABOOK (СЕРДЦЕ – ЭТО КНИГА), HEARTISATOOL (СЕРДЦЕ – ЭТО ИНСТРУМЕНТ), HEARTISAMUSICALINSTRUMENT (СЕРДЦЕ – ЭТО МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ). Реализацию данных метафор в языке можно проиллюстрировать на примерах следующих метафорических выражений:

HEART IS A BRITTLE OBJECT: *a broken heart* (разбитое сердце), *somebody's heart is easy to break* (сердце легко разбить):

She wasn't vain, but Janine knew she was attractive. Over the years, plenty of men had told her so, including Brian, the man who'd broken her heart (Macomber).

HEART IS A BOOK: *to read people's hearts* (читать сокровенные мысли людей).

HEART IS A TOOL: *by heart* (сердцем), *to say by heart* (со значением прочесть наизусть), *to learn by heart* (выучить наизусть):

Jerry and Peters, having laid out the courses and knowing them by heart, stayed out of the way to give the XO and chief some room (Bond).

One of the perks of being associate editor of the Pilot was knowing that number by heart (Gruley).

I recite my credit card number, which I know by heart, then memorize the confirmation number the operator gives me (Jeffoff).

HEART IS A MUSICAL INSTRUMENT: *a heart without love is a violin without strings* (сердце без любви – это скрипка без струн), *there are strings in the human heart which had better not be vibrated* (струны сердца лучше не натягивать).

Кроме того, в английском языке находит свое отражение концептуальная метафора **HEARTISFIRE**, как, например, в таких метафорических выражениях как *a burning heart*, *somebody's heart burns*.

В результате анализа произведений художественной литературы мы выявили и наличие такой концептуальной метафоры как **HEARTISICE**:

My heart melted as if thrown into a kiln (Snyder).

He was generally quick with a quip, which melted Emily's heart too much and prevented any actual discipline from occurring (Gold).

She spoke in the same barely-audible, devoid of emotion, stingy with words and lacking anything resembling tone or character voice she had had her whole life and which, many suspected, betrayed a cold heart and a calculating soul that were the keys to her financial success and physical longevity (Nahai).

Также отметим и наличие концептуальной метафоры **HEARTISAVOLCANO**, как, например, в следующем примере:

Her heart became a volcano bursting blood. She saw her dreams. She felt their temperature. She smelled them (Goodman).

Рассмотренный материал позволяет говорить о том, что главенствующей является когнитивная модель контейнера (вместилища), имеющая практически универсальный характер – тело человека – вместилище сердца, которое, в свою очередь, предстает как вместилище чувств и эмоций. Релевантными признаками метафоры КОНТЕЙНЕР являются такие, как 'внутри – снаружи', характеристик 'полное – пустое' и таким признаком, как глубина. Пространственные отношения также активно используются для моделирования внутреннего мира человека. Пространственная метафора отличается четкой организованностью, она существует в виде оппозиций 'большое – маленькое', 'близко – далеко' и 'центр – периферия'. Достаточно активной является и концептуальная метафора СЕРДЦЕ – ЭТО ОБЪЕКТ, конкретная реализация которой осуществляется посредством переноса характеристик хрупкого объекта, книги, инструмента и музыкального инструмента. Также было выявлено наличие таких концептуальных метафор как СЕРДЦЕ – ЭТО ОГОНЬ, СЕРДЦЕ – ЭТО ЛЕД и СЕРДЦЕ – ЭТО ВУЛКАН.

В результате анализа метафорических выражений английского языка, которые используются для описания концепта HEART, можно утверждать, что внутренний мир человека, отраженный в его сознании и репрезентируемый в языке, является многогранным. Концепты внутреннего мира человека соотносятся с концептами физического мира на основе переноса релевантных характеристик последних.

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. *Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
2. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Под редакцией Е.С. Кубряковой. Москва, 1996.
3. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Перевод с английского. Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
4. Lakoff G. *The Contemporary Theory of Metaphor. Metaphor and Thought*. Ed. A. Ortony. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
5. Баранов А.Н. Предисловие редактора. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*: Перевод с английского под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. Москва: Едиториал УРСС, 2004: 7 – 22.
6. Johnson M. *The Body in the Mind: the Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1987.
7. Ченки А. *Семантика в когнитивной лингвистике. Современная американская лингвистика: фундаментальные направления*. Под редакцией А. Кибрика, И.М. Кобозевой, И.А. Секериной. Москва: Едиториал УРСС, 2002: 340 – 370.
8. *The Corpus of Contemporary American English*. Available at: <https://corpus.byu.edu/coca/>

References

1. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znaniy o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoy tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
2. *Kratkij slovar' kognitivnykh terminov*. Pod redakciej E.S. Kubryakovoj. Moskva, 1996.
3. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metaforj, kotorymi my zhivem*. Perevod s anglijskogo. Pod red. i s predisl. A.N. Baranova. Moskva: Editorial URSS, 2004.
4. Lakoff G. *The Contemporary Theory of Metaphor. Metaphor and Thought*. Ed. A. Ortony. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
5. Baranov A.N. Predislovie redaktora. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metaforj, kotorymi my zhivem*: Perevod s anglijskogo pod red. i s predisl. A.N. Baranova. Moskva: Editorial URSS, 2004: 7 – 22.
6. Johnson M. *The Body in the Mind: the Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1987.
7. Chenki A. *Semantika v kognitivnoj lingvistike. Sovremennaya amerikanskaya lingvistika: fundamental'nye napravleniya*. Pod redakciej A. Kibrika, I.M. Kobozevoj, I.A. Sekerinoj. Moskva: Editorial URSS, 2002: 340 – 370.
8. *The Corpus of Contemporary American English*. Available at: <https://corpus.byu.edu/coca/>

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 181-114.4

Telpov R.Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: roman-telpov@yandex.ru

“ZERO DEGREE OF WRITING” IN RUSSIAN SPIRITUAL POETRY (WITH REFERENCE TO THE POEM “DAVID THE PSALMIST” BY THE GRAND DUKE KONSTANTIN ROMANOV (K. R.)). The article analyzes the poem of one of the poets of the late XIX – early XX centuries – the Grand Duke Konstantin Romanov, who wrote under the pseudonym K.R. The poem “David the Psalmist” is considered as a text, reflecting the traditions of Russian classical literature, as well as embodying such fundamental features of

spiritual poetry, and targeting at the dominant and subordination of the form to the purposes of preaching Christianity. In conclusion, a thesis is put forward about the complete subordination of the form to the contents (a kind of poetic "zero degree of writing") as a relevant feature of the spiritual poetry.

Key words: spiritual poetry, zero degree of writing, Grand Duke Konstantin Romanov.

Р.Е. Тельпов, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: roman-telpov@yandex.ru

«НУЛЕВОЙ ГРАДУС ПИСЬМА» В РУССКОЙ ДУХОВНОЙ ПОЭЗИИ (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ ВЕЛИКОГО КНЯЗЯ КОНСТАНТИНА РОМАНОВА (К.Р.) «ПСАЛМОПЕВЕЦ ДАВИД»)

В статье анализируется стихотворение одного из малоизвестных поэтов конца XIX – начала XX вв. – Великого князя Константина Константиновича Романова, писавшего под псевдонимом К.Р. Стихотворение «Псалмопевец Давид» рассматривается в качестве текста, отражающего традиции русской классической литературы, а также воплощающего такие основополагающие, на наш взгляд, особенности духовной поэзии, как установка на содержательную доминанту и подчиненность формы целям проповеди христианства. В заключении выдвигается тезис о полном подчинении формы содержанию (своеобразном поэтическом «нулевом градусе письма») как релевантном признаке духовной поэзии.

Ключевые слова: духовная поэзия, нулевой градус письма, Великий князь Константин Романов.

В настоящее время в связи с возрождением традиций духовной литературы, продолжает достаточно остро и злободневно стоять вопрос о её жанровом своеобразии, о критериях оценки её художественных достоинств, о классификации русской духовной литературы. В последнем аспекте интересна попытка Н.Н. Гордиенко распределить представителей русской духовной поэзии рубежа XX–XXI вв. на «две типологические разновидности православной лирики, определяемые в диссертации как православно-созерцательный и православно-воцерковленный типы духовно-поэтического творчества» [1, с. 8]. Основным критерий, положенный в основу данной классификации, был, на наш взгляд, верно определен в работе П.А. Якимова и Иерея К. Крымова как «проявление уровня религиозности автора» [2], который воплощается в духовной поэзии двух типов, наделенных следующими характеристиками:

1. «Творчество православно-созерцательного типа создаётся приверженцами православной традиции, но не ревнителями, а участливыми наблюдателями и созерцателями ее, жизнь которых протекает не внутри церковной традиции, а вне ее, хотя и в согласии с основными духовными импульсами, порождаемыми ею. Данный вариант духовной лирики сопровождается сложной мировоззренческой позицией, мотивами исканий и сомнений, борьбы веры и неверия при безусловной устремленности к высшему началу, тяготеет к индивидуально-авторскому преломлению духовной традиции, а не к всецелому, канонически-строному, всепроникающему погружению в нее как в единственно возможный способ духовно-телесного существования» (см [1, с. 13–14].

2. «Ко второму типу духовного творчества относятся произведения православной духовной лирики, раскрывающие образ автора как деятельного участника церковной жизни, достигшего цельности и полноты религиозного бытия. Творчество авторов, живущих внутри духовной традиции, иначе можно назвать православно-воцерковленной поэзией. Доминантой их мировоззрения является не просто религиозное, но церковное сознание, воссоздание самой реальности Церкви, как высшей реальности бытия. Характерные особенности православно-воцерковленного типа поэзии – внутренняя причастность к литургической традиции, духовной практике молитвы, опыту отцов Церкви, использование иконописного пространства и литургического времени» (см. [там же, с. 14]).

Построенная на материале поэзии рубежа XX–XXI вв. классификация Н.Н. Гордиенко, на наш взгляд, в первую очередь ориентирована на внешнее соответствие идейно-образной системы рассматриваемых в диссертации произведений православным канонам, а также особенностям отражения в поэзии определенных стереотипов, сложившихся вокруг церковной и монашеской жизни. Предложим свою концепцию, отражающую, прежде всего, разное отношение писателя к своему произведению – к соотношению в нём формы и содержания. По этому критерию все произведения русской художественной литературы можно, на наш взгляд, распределить по двум основным группам, для которых характерны следующие особенности:

1. Произведения писателей и поэтов первой группы ориентированы на каноническую религиозную традицию, показывают глубокое её знание, мировоззрение человека, который неразрыв-

но связан с Церковью. Проповедь христианства в таких произведениях всегда доминирует над художественной составляющей. Данная группа, на наш взгляд, вполне органично соотносится с разновидностью поэзии, названной Н.Н. Гордиенко православно-воцерковленной поэзией, с единственным принципиальным, на наш взгляд, дополнением, что форма поэзии данного типа в идеале должна, на наш взгляд, полностью поглощаться содержанием – служить наиболее доступным и понятным средством христианской проповеди в рамках своих жанровых характеристик.

2. Для авторов, составляющих вторую группу, характерно стремление создавать образцовые произведения искусства, которые доминируют над стремлением доносить христианские истины до читателя. Авторы второго типа подходят, по нашему мнению, под определение «поэты-созерцатели религии». К данному типу, на наш взгляд, можно отнести всю русскую классическую литературу в наилучших ее образцах, а также произведения многих писателей, которых традиционно относят к духовным поэтам, но для которых внимание к внешнему антуражу, восходящему к связанным с Православием стереотипам, оказывается в результате основополагающим фактором, затемняющим истинное предназначение духовной поэзии.

Внимание поэтов и писателей второй группы акцентировано на форме и оценивается по нашему глубокому убеждению с точки зрения совершенства или новаторства формы. Творчество представителей первой группы должно оцениваться, на наш взгляд, с точки зрения того, насколько содержание в их произведениях соответствует основам православного вероучения, а также тому, насколько они действенны с точки зрения церковной проповеди.

С точки зрения данного распределения рассмотрим стихотворение «Псалмопевец Давид» (здесь и далее цитируется по [3]), созданное Великим князем Константином Константиновичем Романовым (10 (22) августа 1858 – 2 (15) июня 1915). Великий князь Константин Константинович, писавший под псевдонимом К.Р., был четвертым ребенком в семье Великого князя Константина Николаевича (9 (21) сентября 1827 – 13 (25) января 1892), внуком Императора Николая I (25 июня (6 июля) 1796 – 18 февраля (2 марта) 1855), племянником Императора Александра II (17 (29) апреля 1818, Москва – 1 (13) марта 1881, Санкт-Петербург), двоюродным братом Императора Александра III (26 февраля (10 марта) 1845 – 20 октября (1 ноября) 1894) и дядей Императора Николая II (6 (18) мая 1868 – 17 июля 1918, Екатеринбург). «Псалмопевец Давид» представляет для нас интерес в двух аспектах. С одной стороны, это стихотворение органично вписывается в почти вековой контекст поэтических и переводческих опытов по созданию переложений «мелодий» Дж.-Г. Байрона (22 января 1788 – 19 апреля 1824), к которым обращалось большинство значительных русских поэтов XIX в. (см. подробнее [4], [5]). С другой стороны, данное стихотворение примечательно как уход от главенства формы, как пример произведения, в котором форма подчиняется проповедническим задачам. Приведем текст стихотворения «Псалмопевец Давид» в сопоставлении со стихотворением «My soul is dark...» Дж.-Г. Байрона (здесь и далее цитируется по [6]).

My soul is dark <i>My soul is dark – Oh! quickly string The harp I yet can brook to hear; And let thy gentle fingers fling Its melting murmurs o'er mine ear. If in this heart a hope be dear, If in these eyes there lurk a tear, That sound shall charm it forth again: If in these eyes there lurk a tear, 'Twill flow, and cease to burn my brain. But bid the strain be wild and deep, Nor let thy notes of joy be first: I tell thee, minstrel, I must weep, Or else this heavy heart will burst; For it hath been by sorrow nursed, And ached in sleepless silence, long; And now 'tis doomed to know the worst, And break at once – or yield to song.</i> 1815	Псалмопевец Давид <i>О, царь, скорбит душа твоя, Томится и тоскует! Я буду петь: пусть песнь моя Твою печаль врачует. Пусть звуков арфы золотой Святое песнопенье Утешит дух унылый твой И облегчит мученье. Их человек создать не мог, Не от себя пою я: Те песни мне внушает Бог, Не петь их не могу я! О, царь, ни звучный лязг мечей, Ни юных дев лобзанья Не заглушат тоски твоей И жгучего страданья! Но лишь души твоей больной Святая песнь коснется, – Мгновенно скорбь от песни той Слезами изольется. И вспрянет дух унылый твой, О, царь, и торжествуя, У ног твоих, властитель мой, Пусть за тебя умру я!</i> Татой (близ Афин). Сентябрь 1881

Стихотворение строится вокруг известного библейского сюжета о приступах умопомешательства, овладевавших царем Саулом и описанных в Библии в I Книге Царств:

21. И пришел Давид к Саулу и служил пред ним, и очень понравился ему и сделался его оруженосцем.

22. И послал Саул сказать Иисею: пусть Давид служит при мне, ибо он снискал благоволение в глазах моих.

23. И когда дух от Бога бывал на Сауле, то Давид, взяв гусли, играл, – и отраднее и лучше становилось Саулу, и дух злой отступал от него. (1 Цар. 16: 21–23).

Если посмотреть на дату написания, то нельзя не обратить внимания на ее связь с очень значимой для семьи Романовых трагической датой – датой убийства Императора Александра II, которое произошло 1 (13) марта 1881 года. Смысл последней строфы А.Я. Чадаева – автор одного из наиболее полных на сегодняшний день жизнеописаний К.Р. определила как «рыцарскую присягу на верность династии Романовых» [7, с. 126].

Стихотворение «Псалмопевец Давид» органично входит в традицию поэтических переложений «Еврейских мелодий» Дж. Г. Байрона, прошедшую через всю русскую литературу XIX в., и детально проанализированную в статье Л.Е. Ляпиной (см. [5]), в которой К.Р. не был назван в числе авторов, присоединившихся своим творчеством к данной традиции.

В качестве основополагающих признаков субжанра «мелодии» Л.Е. Ляпиной были названы следующие: «1) наличие заглавия (подзаголовка) – «мелодия»; 2) ориентация на песенно-музыкальный устойчивый претекст; 3) лишенное специальной мотивации сопряжение этого претекста с индивидуально-значимой для поэта-лирика тематикой; 4) повышенный уровень интонационно-ритмической организации текста, в том числе с использованием новых способов версификационного и строфического оформления; 5) значимость мотива творчества (музыки, пения, поэзии); 6) склонность «мелодийных» текстов к циклизации (см. [там же]). Примечательно, что у М.Ю. Лермонтова (3 (15) октября 1814 – 15 (27) июля 1841), создавшего, на наш взгляд, одну из лучших «мелодий» в русской поэзии все эти особенности рассматриваемого нами субжанра сохраняются (здесь и далее цитируется по [8]):

**Еврейская мелодия
(из Байрона)**

*Душа моя мрачна. Скорей, певец, скорей!
Вот арфа золотая:
Пускай персты твои, промчавшись по ней,
Пробудят в струнах звуки рая.*

*И если не навек надежды рок унес, –
Они в груди моей проснутся,
И если есть в очах застывших капля слез, –
Они растают и прольются.
Пусть будет песнь твоя дика.
– Как мой венец,
Мне тягостны веселья звуки!
Я говорю тебе: я слез хочу, певец,
Иль разорвется грудь от муки.
Страданиями была упитана она,
Томилась долго и безмолвно;
И грозный час настал – теперь она полна,
Как кубок смерти, яда полный.*

1836

В «Еврейской мелодии» М.Ю. Лермонтова есть и ориентация на песенно-музыкальный устойчивый претекст; есть название «мелодия», присутствующее в заголовке данного стихотворения; есть возможность циклизации (вспомним «Русскую мелодию» – стихотворение, начиная с которого поэт обратился к данному субжанру, «сюжетно сопрягая творчество музыкальное и поэтическое» [5, с. 28]), есть лишенное специальной мотивации сопряжение этого претекста с индивидуально-значимой для поэта-лирика тематикой – М.Ю. Лермонтов, действительно, выступает в роли музыканта играющего заказанную ему пьесу, в которой в крайне завуалированной форме ему удается воплотить собственные переживания и настроения. Большое внимание здесь также уделяется интонационно-ритмической организации текста, в том числе с использованием новых способов версификационного и строфического оформления – использование шести- и четырехстопный ямба с мужской и женской рифмовкой, чередование строк разного размера, которое повышает градус эмоционального напряжения – «перевел стих с галопа на шаг (сравнительно с байроновским оригиналом – прим. Р.Е.), причём весьма сбивчивый» по словам О. Чигиринской [9]. Присутствует в «мелодии» М.Ю. Лермонтова и значимость мотива творчества (музыки, пения, поэзии).

В творчестве К.Р. особенности, названные нами выше, по большей части оказались утраченными. С одной стороны, мотив творчества в вольном переводе К.Р. оказывается сопряженным с крайне значимой для автора темой взаимоотношений поэта и правителя, позволившей А.Я. Чадаевой определить замысел этого стихотворения как «рыцарскую присягу» (см. выше) и обусловившей смену лирического субъекта с образа царя Саула на образ псалмопевца Давида. Как мы сказали выше, дата написа-

ния стихотворения «Псалмопевец Давид» оказалось сопряжено с датой гибели Императора Александра II, и при подобном хронологическом соответствии мотив грусти «царя» в стихотворении К.Р. приобретает явно ощутимый исторический подтекст. Исчезает в стихотворении К.Р. и недосказанность – высокий дар, доставшийся от Бога, позволяет лирическому герою заглядывать в будущее и быть уверенным в чудотворной действенности своих песнопений. Завершается стихотворение ожидаемым мотивом преклонения перед властью, что также упраздняет характеристику недосказанности, важную для жанра «мелодии». Утрачивается в произведении К.Р. и интонационно-ритмическая изысканность, свойственная как оригиналу, так и вольному переложению М.Ю. Лермонтова. К.Р. использует в своем стихотворении ничем не примечательное чередование четырехстопного ямба с трехстопным. Главный смысл стихотворения заключается в прямом указании на Божественное происхождение песни, исполняемое пророком Давидом, и вера в ее исцеляющие свойства. Искренность веры в чудесное избавление, искреннее стремление к миру и добру проецирует отблески сакральности даже на откровенно слабые стихи, одухотворяя их и заставляя увидеть нечто

высокое даже в относительно безыскусных строках. Немаловажным фактором, существенно возвышающим поэзию К.Р. над отдельными образцами современной духовной литературы, наполненными довольно манерными описаниями околоцерковного антуража, являются, на наш взгляд, её подлинный драматизм, воплощаемый в тревожных предчувствиях, которыми исполнена все творчество «августейшего поэта», и небезосновательность которых оказалось подтверждено всем дальнейшим ходом русской истории. Автор не перегружал своих стихов образами лампад и келий, но стремился смотреть на мир сквозь евангельские идеалы веры и добра, подбирая для этих целей наиболее близкие и любимые образы, в числе которых оказался и образы библейских царей Давида и Саула.

В заключении отметим, что, на наш взгляд, для лучших образцов духовной литературы характерна не только укорененность в церковной среде – к её важнейшим сущностным характеристикам следует отнести полное подчинение формы содержанию – своеобразный поэтический «нулевой градус письма», утверждение которого продемонстрировано в стихотворении К.Р. «Псалмопевец Давид».

Библиографический список

1. Гордиенко Н.Н. *Русская поэзия рубежа XX – XXI веков в контексте православной духовной традиции*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2008.
2. Якимов П.А., Крымов К. Духовная поэзия иеромонаха Романа (Матюшина). *Universum: Филология и искусствоведение: электронный научный журнал*. 2016; № 5 (27) Available at: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/3205>
3. К.Р. Псалмопевец Давид. Русская поэзия. *Библиотека Максима Мошкова*. Available at: <http://rupoem.ru/kr/o-car-skorbit.aspx>
4. Жаткин Д.Н., Милотаева О.С. Стихотворения Дж.-Г. Байрона из цикла «Еврейские мелодии» в художественной интерпретации Д.Е. Мина. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2011; 5 (30): 301 – 306.
5. Ляпина Л.Е. Жанр мелодий в русской лирике XIX века. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. 2016: 25 – 32.
6. Byron G.-G. My Soul is Dark. *Английская поэзия*. Available at: <http://eng-poetry.ru/PoemE.php?PoemId=2567>
7. Чадаева А.Я. *Августейший поэт. Великий князь Константин Константинович*. Москва: Вече, 2013.
8. Лермонтов М.Ю. *Еврейская мелодия (из Байрона)*. Сборник стихов. Available at: <http://www.sbornik-stihov.ru/lermontov92.html>
9. Чигиринская О.А. Призвание переводчика. Байрон, Лермонтов и царь Саул. *Фарисеевка. Филология*. Available at: <http://pharisai.at.ua/publ/14-1-0-148>

References

1. Gordienko N.N. *Russkaya po'ezija rubezha XX – XXI vekov v kontekste pravoslavnoj duhovnoj tradicii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2008.
2. Yakimov P.A., Krymov K. Duhovnaya po'ezija ieromonaha Romana (Matyushina). *Universum: Filologiya i iskusstvovedenie: `elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2016; № 5 (27) Available at: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/3205>
3. K.R. Psalmovec David. Russkaya po'ezija. *Biблиотека Maksima Moshkova*. Available at: <http://rupoem.ru/kr/o-car-skorbit.aspx>
4. Zhatkin D.N., Milotaeva O.S. Stihotvoreniya Dzh.-G. Bajrona iz cikla «Evrejskie melodii» v hudozhestvennoj interpretacii D.E. Mina. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2011; 5 (30): 301 – 306.
5. Lyapina L.E. Zhanr melodij v russkoj lirike XIX veka. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. 2016: 25 – 32.
6. Byron G.-G. My Soul is Dark. *Anglijskaya po'ezija*. Available at: <http://eng-poetry.ru/PoemE.php?PoemId=2567>
7. Chadaeva A.Ya. *Avgustejshij po'et. Velikij knyaz' Konstantin Konstantinovich*. Moskva: Vechе, 2013.
8. Lermontov M.Yu. *Evrejskaya melodiya (iz Bajrona)*. Sbornik stihov. Available at: <http://www.sbornik-stihov.ru/lermontov92.html>
9. Chigirinskaya O.A. Prizvanie perevodchika. Bajron, Lermontov i car' Saul. *Fariseevka. Filologiya*. Available at: <http://pharisai.at.ua/publ/14-1-0-148>

Статья поступила в редакцию 21.03.18

УДК 181-114.4

Telpov R.Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: roman-telpov@yandex.ru

THE SPECIFICS OF DEFINING MEANINGS OF NAMES OF ANIMALS MENTIONED IN THE BIBLE, AS GIVEN IN THE DICTIONARY OF THE RUSSIAN ACADEMY. The article analyzes interpretation of meanings of names of animals taken from the bible as they are proposed by the Dictionary of the Russian Academy. Unlike many other lexical groups, presented in the dictionary, regarding zoonyms existed a long tradition of interpretation in the fantastic and allegorical aspect, formed on the basis of either book knowledge about animals and plants, emerged at the basis of the Antique and Byzantine traditions, or on the basis of the complex of people's perceptions based on direct experience. The gap with the previous traditions of interpretation is demonstrated in the Dictionary of the Russian Academy. The names of the animals in the dictionary are to be interpreted exclusively from the standpoint of rationalism, through multiple methods: by reference to the literal meaning or translation; by bringing encyclopedic information based on formed in that period the views of a particular being; by generalization.

Key words: zoonyms, Dictionary of Russian Academy, biblical names, interpretation, encyclopedic information.

Р.Е. Тельпов, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: roman-telpov@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ТОЛКОВАНИЯ НАЗВАНИЙ ЖИВОТНЫХ, УПОМИНАЕМЫХ В БИБЛИИ, В СЛОВАРЕ АКАДЕМИИ РОССИЙСКОЙ

В статье анализируются толкования названий библейских животных, осуществленные в Словаре Академии Российской. В отличие от многих других лексических групп, представленных в Словаре Академии Российской, относительно зоонимов существовала давняя традиция толкования в фантастическом и аллегорическом аспекте, сформированных на основе либо

книжных знаний о животных и растениях, возникших на основе античной или византийской традиций, либо на основе комплекса народных представлений, основанных на непосредственном опыте. Разрыв с прежними традициями толкования демонстрируется в Словаре Академии Российской. Названия библейских животных в словаре толкуются исключительно с позиций рационализма, посредством нескольких приемов: посредством обращения к буквальному значению или переводу; посредством привлечения энциклопедической информации, основанной на сформировавшихся в тот период взглядах на то или иное существо; посредством гиперонимизации.

Ключевые слова: зоонимы, Словарь Академии Российской, библейские названия, толкование, энциклопедическая информация.

В нашей статье рассмотрены особенности толкований названий библейских животных, представленных в Словаре Академии Российской (далее САР). В отличие от других лексических групп, относительно названий животных в древнерусской книжности сложилась устойчивая традиция толкования, которая была отражена в произведениях древнерусской книжности, воплощающих «естественнонаучные» представления о мире своего времени («Физиолог», «Шестоднев», «Толковая Палея», «Цветы дарованиям» и др.). Древние «естественнонаучные» представления славянских народов были детально проанализированы и классифицированы в фундаментальном труде О.В. Беловой «Славянский bestiарий» (см. подробнее [1]). По мнению О.В. Беловой к XVI в. выделились и обособились друг от друга два комплекса представлений об окружающей природе, воплощенные в произведениях древнерусской «естественнонаучной» литературы:

1) Совокупность книжных знаний о животных и растениях, сформированных на основе византийской и античной традиций, чуждых эмпирическому методу исследования природы;

2) Комплекс народных представлений о животных, сформированных на основе непосредственных наблюдений (см. подробнее [2, с. 26]).

Характерная черта средневековых рассказов о животных заключалась в том, что они предполагали не только и не столько описание природных объектов, сколько рассматривали их с точки зрения заключенного в них нравоучительного смысла, видели в них аллгорию определенных человеческих качеств, житейских ситуаций или евангельских сюжетов. Например, зооним *волк* в произведениях древнерусской книжности, носящих «естественнонаучный» характер, мог толковаться следующим образом: *Волк обозначает человека, просящего милости у Бога: Волкъ есть похвятилъ звѣрь всегда отъ жива скота хранитсе и егда необръшети себѣ храну исходитъ на пространство мѣсто и возовезетъ ко Богу, глаголетъ, Господи, ты мене еси сотворишь, и ты мене не рече ясти траву ни дрѣвина гристи, ноу животна, ина алчу, Господи, чюють и друзю мнѣши воуци и единогласно възпѣють, послѣ намъ, Господи, послѣ намъ, и видетъ Богъ мольбу и не пречуетъ ихъ, ноу всегда живроутъ, тако и ти, безоумне чловѣче, послушаи гласа църковнаго и притѣчи на молитву съ вѣсемъ срдцемъ* [3, с. 73] (здесь и далее фрагменты из источников на древнерусском языке представлены со словами выведенными из под титла). При всей кажущейся непривычности и фантастичности такого толкования стоит отметить, что в соответствии со сложившейся к настоящему моменту лексикографической практикой указание на переносное значение является неперменным атрибутом толкования названий животных. Например, в Новом словаре русского языка Т.Ф. Ефремовой слово *волк* толкуется как «дикое хищное животное семейства псовых, обычно серой окраски», а также «тот, кто много испытал, привык к невзгодам, опасностям, искушен в каком-л. деле» [4]; в Большом толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова слово *волк* имеет значения «хищное животное, одного рода с собакою» и «угрюмый, недоброжелательный человек» [5]. На наш взгляд, названия животных часто подобны исходным фреймам-образам, которые мы, вслед за И.Р. Игнатченко, воспринимаем как часть «общего фонда носителей языка (в случае его прецедентности)» [6, с. 220]. Что касается толкования животных в САР, то с одной стороны, перед составителями САР стояла задача по упорядочиванию и уточнению значений пласта зоонимов, сформировавшегося в русском языке к моменту начала работы над словарем. Необходимо отметить, что задача по упорядочиванию лексики была в числе приоритетных задач, сформулированных составителями САР: «Пользу и необходимую нужду такого сочинения доказывать излишно; неоспоримая сия истина всем известна, что без полного собрания слов и речей, и не определя точного им знаменования, не можно ни утвердительно сказать, в чем состоит обилие, красота, важность и сила языка, ниже пользоваться оными в произведениях разума с несомненною точностью могу-

ще послужить примером» [7, с. 5 – 6] (здесь и далее фрагменты из Словаря Академии Российской цитируются в соответствии с нормами современной графики, но с сохранением устаревших грамматических форм).

Упорядочивание зоонимов в САР зачастую происходило путем переноса одного из значений уже известного слова на уже сформированный к данному моменту круг знаний о том или ином животном. Перенос осуществлялся как путем метонимизации, так и путем метафоризации значений слов. В качестве примера метафоризации можно привести толкование слова *полоз*: «Воа. Наивеличайшая порода змеев, у коих щиты на брюхе и под хвостом; у них большие и острые зубы, нападают на людей и зверей [...]. Водятся в Индиях, некоторые Индийцы употребляют в пищу и производят торговлю пестрыми их кожами. У нас же название сие» [8, с. 977 – 978]. Слово *полоз*, используемое в качестве названия для Воа, толкуется через название, которое известно *только в народных баснях*, и которое, на наш взгляд, зафиксировано в Словаре русских народных говоров в следующем виде: «в народных поверьях – большой змей, дракон» [9, с. 104]. Примечательно, что отсылки к другому значению слова *полоз* «большая змея», зафиксированному в Словаре русских народных говоров [там же], в САР не представлено.

В качестве примера метонимизации можно привести слово *мамонт*, которое в САР имеет значение «оставъ слононый, въ Сибирскихъ тундрахъ находимый» [8, с. 27], значение которого формируется за счет рационального истолкования отразившихся в средневековой «естественнонаучной» литературе представлений о мамонтах, как о существах, обитающих под землей: *Мамонтъ есть звѣрь превеличайшии и удивительныйи велми, сей пребываетъ в воде и глубокихъ мѣstechъ, и тако въ брегахъ учиня себѣ пещеру ꙗ пребываетъ в ней яко на суше* [3, с. 171]. Примеры с метафорой и метонимией демонстрируют общие принципы в истолковании зоонимов в САР, среди которых, прежде всего, следует назвать общее стремление к наиболее рациональному истолкованию, а также полный отказ от всех символических и иносказательных объяснений того или иного слова.

При истолковании названий животных, упоминаемых в Библии, составители САР не всегда могли пользоваться метафорой и метонимией, поскольку многие зоонимы, упоминаемые в Библии, представляли собою заимствованные слова, отношение к которым составителями словаря было сформулировано в Записках Императорской Российской Академии марта 20 дня 1792 года в следующих словах: «Избегать всевозможным способом слов чужеземных, а наипаче речений, заменяя оные или древними, или вновь составляемыми» (цитируется по [10, с. 2 – 3]). Такое отношение к заимствованным словам привело к тому, что «часть слов, главным образом иноязычного происхождения, хорошо известных и достаточно распространенных в петровскую и послепетровскую эпоху не была включена в первый том Словаря» [там же, с. 3]. Иноязычные слова, упоминаемые в Библии («те греческие и еврейские слова, которые приняты в священных книгах и известны как образованным, так и простым людям» [7, с. 9 – 10]), стали одной из групп иноязычной лексики, которая была включена в состав словаря. Рассмотрим способы толкования подобных слов. Как мы уже сказали выше, к моменту появления словаря сформировался целый пласт «естественнонаучной» литературы своего времени, в которой могло быть представлено по несколько значений подобных слов. Например, О.В. Белова фиксирует следующие значения зоонима *ероди*:

- «птица из рода цапель»: *птахъ подобень боцѣну або чапли, живетъ на воднистыхъ мѣstechъ, той и орла забиваетъ и заѣдаетъ* [3, с. 110];

- «чайка»: *ероди есть птица яко льбѣдь белы, обаче тѣлмъ есть меньшии, и живетъ в мори и на сушѣ* [там же];

- «некая птица»: *птица незнаемая* [там же].

В САР слово *ероди* толкуется посредством отсылки к русскому синониму «Зри цапля» и иллюстрируется примером из Псалтири: *Еродья на небеси позна время свое. Прем. VIII гл.* [11,

с. 1114]. Выбор значения в данном случае обусловлен значением этого слова в языке-источнике (ср. греч. *Ερσβίος* 'цапля').

В отдельных случаях толкование существ, упоминаемых в Библии, осуществляется через отсылку к синонимам, отражающим не значение слова в языке-оригинале, но естественнонаучные представления своего времени. В качестве примера толкования подобного типа можно привести толкование слова *левиафан* 'хищное животное см. крокодил' [12, с. 1151], которое снабжается иллюстрацией из духовной оды Ломоносова (*Ты можешь ли Левиафана / На удъ вытащить на берег* [там же]), но отражает не столько понимание М.В. Ломоносовым данного образа, поскольку М.В. Ломоносов в своей духовной оде, организованной «по принципу шестоднева» имел в виду не крокодила, а кита, на что указывал В.Л. Коровин: «Речь Бога в переложении Ломоносова организована по принципу шестоднева, рассказа о шести днях творения [...]». Таким образом, левиафан представляется не рыбой, а животным, сотворенным, как и Бегемот, в День шестой, но обитающим не на суше, а в океане:

В самой середине Океана
Он быстрый простирает бег...

Ломоносов, как видно, думал о ките [...]. Все поэтические гиперболы в его описании могут быть отнесены к киту. Даже такая деталь, как «...зубы – страшный ряд серпов», восходящая к библейскому тексту («круг зубов его – ужас» [Иов 41: 6]; в слав. переводе: «окрест зубов его страх») указывает не на крокодила, чьи зубы трудно уподобить серпам, а на кита, поскольку именно таким может быть зрительное впечатление от китового уса» [13, с. 18 – 19]. Составители САР истолковали слово *левиафан* в значении 'крокодил' в духе естественнонаучных традиций своего времени, о которых писал А.К. Богданов: «В 1773 году истолкование библейского левиафана как крокодила появляется в «Церковном словаре или истолковании речений древних, також иноязычных, без перевода положенных, в священном писании и других церковных книгах» Петра Алексея. Этот труд послужил основой в составлении первого академического словаря русского языка (1784 – 1794 гг.), предпринятого Российской академией при кн. Е. Р. Дашковой. Соотнося Левиафана и крокодила, Алексеев ссылается на Бошарта («Бохарта»): «Зверь большой, по сказанию Бохартову, крокодил в воде и на суше живущий» [14, с. 205 – 206].

Слово *неясыть*, имеющее в САР значение 'филин', иллюстрируется примером из Псалтири: *Уподобихся неясыти пустынней. Бых яко ночный вран на нырищи (Пс. Сл:7)* [8, с. 520]. Данное толкование отражает приоритет значения, сложившегося в русском языке – именно, свойственное нашему языку значение выбирается в качестве синонима слова *неясыть* без обращения к греческому оригиналу, в котором в этом месте представлено слово *τελεγκών* 'пеликан'. Данное толкование отражает приоритет значений, сложившихся в русском языке, присутствовавший у составителей САР.

В тех случаях, когда автор не может подобрать полноценного синонима в русском языке, толкование формируется путем отсылки к данному названию в научной номенклатуре на латинском языке. Например, слово *ехидна*, у которого О.В. Белова выделила четыре основных значения:

- 'мифическое существо, наполовину человек, наполовину крокодил': *Фисиологъ рече о ехиднѣ яко мужеско лице а жена женска. До чресь имуть члвчскъ образъ а ошибъ же имать до конца крокодилову* [3, с. 112];

'ящерица': *ящорка* [там же, с. 111];

'ядовитая змея': *змия пестрая ехидна* [там же];

'черепаха': *ехидна словенскимъ языкомъ глаголется черепаха* [там же];

'еж': *ехидна имоущи омлатоу их же и еже нарычють и вьсьма бодливо есть* [там же, с. 113].

В САР слово *ехидна* толкуется через отсылку к названию на латинском языке: '*Colubec Verus*. Ядовитая змея длиною в два фута, а иногда и с лишком' [11, с. 1036].

Подобным же образом толкуется и слово *бегемот*, представлявшее собою в то время нововведение и, возможно, впервые употребленное в «Оде, выбранной из Иова» М.В. Ломоносова: 'Бегемот – та, с.м. *Hyppopotamus amphibus*. Название Еврейское в Св. Писании, означающее, как многие утверждают, огромного двустихийного животного, обитающего в Африке, ав реке Нигре, в Египте в реке Ниле, в Азии в реке Индре' [...].

*Возри въ лѣсахъ на Бегемота,
Что мною сотворенъ с тобой
Колючей тернь его охота
Безвредно попираетъ ногой*

М. Ломоносов [15, с. 118 – 119]

Данное слово вводится через отсылку к Библии, которое служит оправданием для его включения в САР. Примечательно, что подобно слову *левиафан* слово *бегемот* иллюстрируется примером из «Оды...» М.В. Ломоносова, который, по мнению В.Л. Коровина «имел в виду, скорее всего, носорога» [13, с. 19]. Возможно, именно употребление слова *бегемот* в САР в совокупности с его научным названием на латинском языке *hyppopotamus amphibus* и привело к появлению двух слов, рассматриваемых в современном русском языке в качестве примеров абсолютных синонимов.

В тех случаях, когда о реальном прототипе того или иного библейского зоонима ничего досконально неизвестно, вместо точной энциклопедической информации о существе, обозначаемом посредством данного зоонима, автор использует спорные мнения о нем, сложившиеся в естественнонаучной литературе того времени. Такого рода толкование демонстрирует, например, слово *аспид*, которым, судя по описанию, названа отсутствующая в САР кобра:

'Аспид, да, с.м. греч. Змий. Как из Священного Писания, так и из древних писателей об Аспиде ничего другого неизвестно, кроме того, что он наядовитейший змий из всехъ. Но по словам Плиния: Аспид надувает свою выю, и смертоносную ведет войну с Ихнемономъ, вероятно заключить можно, что Аспидъ есть наядовитейшее восточнымъ странамъ собственное пресмыкающееся, известное новейшим писателямъ под именем змеи Найи, которая от прочих отличается тем, что раздраженная надувает свою выю, на коей выступает белое пятно, видъ очков представляющее' [15, с. 55 – 56].

Последний принцип, которым руководствуются составители САР, при толковании названий животных, упоминаемых в Библии, можно определить как принцип гиперонимизации. Лучшее всего этот принцип можно рассмотреть на примере названия *василиск*, который в круге источников, проанализированных О.В. Беловой, имеет следующие значения:

- 'мифический змей, убивающий взглядом': *Василіскъ: зміи взеркомъ убиваючи, цариско* [3, с. 67];

- 'мифическое зооморфное существо (змея-петух), убивающее взглядом': *Васлискъ змеи. Родится в части Африке, образомъ аки петухъ* [там же].

Примечательно, что к рационалистическому толкованию слова *василиск* не может привести ни анализ значения этого слова в языке оригинале (ср. др.-греч. *βασιλίσκος* – царёк), ни анализ древних источников, в которых данное существо, как правило, наделяется фантастическими свойствами. В этом отношении характерно описание *василиска* у Плиния Старшего: «Такой же силой обладает и *василиск*, родиной которого является провинция Киренаика. В длину он не более двенадцати локтей, с белыми пятнами на голове, расположенными как бы в форме дидамы. Своим свистом *василиск* обращает в бегство всех змей и продвигается вперед не при помощи бесчисленных извивов, как прочие змеи, но высоко приподнимая середину тела. Он уничтожает кустарники не только своим прикосновением, но и дыханием; сжигает траву, крушит камни. Его сила губительна для других животных» [16].

Поскольку ни перевод, ни обращение к источникам не могут помочь рационально истолковать значение данного слова, то составители словаря в качестве толкования используют самое широкое определение данного рода существ 'Змеи преедвители', которое иллюстрируют примером из Псалтири: *На аспиди и василиска наступиши. Пс. ХС: 13* [15, с. 510]

Таким образом, авторы Словаря Академии Российской используют различные способы истолкования названий животных, упоминаемых в Библии: перевод названия в языке источника (*еродий*, *неясыть*), переход к энциклопедическому объяснению через использование научной номенклатуры на латинском языке (*бегемот*, *ехидна*); гиперонимизация (*василиск*). Все способы толкования являются отражением двух тенденций: тенденции к наиболее рационалистическому толкованию встречающихся в Библии названий животных и тенденции к отказу от иносказательных толкований, характерных для «естественнонаучной литературы» более раннего времени.

Библиографический список

1. Белова О.В. *Славянский бестиарий. Словарь названий и символики*. Москва: Индрик, 1999.
2. Белова О.В. Реальность и фантастика. *Славянский бестиарий. Словарь названий и символики*. Москва: Индрик, 1999: 26 – 35.
3. Белова О.В. Словарь. *Славянский бестиарий. Словарь названий и символики*. Москва: Индрик, 1999: 45 – 276.
4. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Available at: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova-term-10435.htm>
5. Ушаков Д.Н. *Большой толковый словарь русского языка*. Available at: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova-term-10435.htm>
6. Игнатченко И.Р. К вопросу о структуре юмористического акта. *Историческая и социально-образовательная мысль*. Краснодар, 2014; № 3 (25): 218 – 221.
7. Предисловие. *Словарь Академии Российской*. Часть I. От А до Г. Санкт-Петербург: Императорская академия наук, 1789: 3 – 15.
8. *Словарь Академии Российской*. Часть IV. От М до Р. Санкт-Петербург: Императорская академия наук, 1793.
9. *Словарь русских народных говоров*. Выпуск 29. Покорочеть-Попричь. – Москва – Санкт-Петербург: «Наука», 1995.
10. Чернышева М.И. *Построение Словаря Академии Российской 1789–1794 гг.* Available at: <http://it-claim.ru/Projects/ESAR/Almanah/StructureSAR.pdf>
11. *Словарь Академии Российской*. Часть II. От Г до З. Санкт-Петербург: Императорская академия наук, 1790.
12. *Словарь Академии Российской*. Часть III. От З до М. Санкт-Петербург: Императорская академия наук, 1792.
13. Коровин В.Л. Книга Иова в стихотворных переложениях XVIII-XIX вв. (фрагмент о Бегемоте и Левиафане). *Известия РАН. Серия литературы и языка*. Москва, 2016; 1 (75): 17–28.
14. Богданов К.А. О крокодилах в России. *Очерки из истории заимствований и экзотизмов*. Москва: Новое литературное обозрение, 2006.
15. *Словарь Академии Российской*. Часть I. От А до Г. Санкт-Петербург: Императорская академия наук, 1793.
16. Плиний Старший. *Естественная история*. Перевод с лат. и комм. И.Ю. Шабара. Available at: http://annales.info/ant_lit/plinius/08shab.htm#078

References

1. Belova O.V. *Slavyanskij bestiarij. Slovar' nazvanij i simvoliki*. Moskva: Indrik, 1999.
2. Belova O.V. Real'nost' i fantastika. *Slavyanskij bestiarij. Slovar' nazvanij i simvoliki*. Moskva: Indrik, 1999: 26 – 35.
3. Belova O.V. Slovar'. *Slavyanskij bestiarij. Slovar' nazvanij i simvoliki*. Moskva: Indrik, 1999: 45 – 276.
4. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Available at: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova-term-10435.htm>
5. Ushakov D.N. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova-term-10435.htm>
6. Ignatchenko I.R. K voprosu o strukture yumoristicheskogo akta. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. Krasnodar, 2014; № 3 (25): 218 – 221.
7. Predislovie. *Slovar' Akademii Rossijskoj*. Chast' I. Ot A do G. Sankt-Peterburg: Imperatorskaya akademiya nauk, 1789: 3 – 15.
8. *Slovar' Akademii Rossijskoj*. Chast' IV. Ot M do R. Sankt-Peterburg: Imperatorskaya akademiya nauk, 1793.
9. *Slovar' russkih narodnyh govorov*. Vypusk 29. Pokorochet'-Popritchit'sya. – Moskva – Sankt-Peterburg: «Nauka», 1995.
10. Chernysheva M.I. *Postroenie Slovara Akademii Rossijskoj 1789-1794 gg.* Available at: <http://it-claim.ru/Projects/ESAR/Almanah/StructureSAR.pdf>
11. *Slovar' Akademii Rossijskoj*. Chast' II. Ot G do Z. Sankt-Peterburg: Imperatorskaya akademiya nauk, 1790.
12. *Slovar' Akademii Rossijskoj*. Chast' III. Ot Z do M. Sankt-Peterburg: Imperatorskaya akademiya nauk, 1792.
13. Korovin V.L. Kniga Iova v stihotvornyh perelozheniyah XVIII-XIX vv. (fragment o Begemote i Levafane). *Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka*. Moskva, 2016; 1 (75): 17–28.
14. Bogdanov K.A. O krokodilah v Rossii. *Ocherki iz istorii zaimstvovanij i 'ekzotizmov*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2006.
15. *Slovar' Akademii Rossijskoj*. Chast' I. Ot A do G. Sankt-Peterburg: Imperatorskaya akademiya nauk, 1793.
16. *Plinij Starshij. Estestvennaya istoriya*. Perevod s lat. i komm. I.Yu. Shabaga. Available at: http://annales.info/ant_lit/plinius/08shab.htm#078

Статья поступила в редакцию 21.03.18

УДК 81.25

Targyn Sh.Kh., *Cond. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: sh.salchak@mail.ru*

METHODS OF TRANSMISSION OF TUVAN NON-FINITE FORMS OF VERBS INTO ENGLISH (THE MATERIAL OF THE WORK 'ARATYNG SÖZY' (THE SHEPHERD'S TALE) BY S.TOKA). The article studies methods of translation of Tuvan non-finite forms into English. The ways of translation Tuvan non-finite forms of verbs into English are revealed, which contribute to the improvement of teaching English in Tuvan schools and university for special teaching purposes. Comparative, functional methods and method of analysis are used. The results of the work show that the Tuvan forms in *-p*, *-gash* are translated into English with the help of Past Indefinite; the form in *-pain* is transmitted into English with *without and the gerund*; the form in *-byshaan* is translated into English with Participle I (Participle Present). The form in *-a* is translated into English with Past Indefinite; the form in *-gala* is translated into English with Past Indefinite with the preposition of the time *since*; the form in *-gan* is translated with Participle II, a definitive clause, and Past Perfect; the form in *-p* is translated with a noun, Participle I, and Past Indefinite; the form in *-galak* is translated with the help of the Present Continuous (in the meaning of future).

Key words: non-finite forms of verb, translation, Tuvan language, English, participle, gerund, infinitive, gerund, appropriate translation, grammatical transformation.

Ш.Х. Таргын, канд. филол. наук, доц. Тувинского государственного университета, E-mail: sh.salchak@mail.ru

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ТУВИНСКИХ НЕЛИЧНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ С.ТОКА «АРАТТЫҢ СӨЗҮ» (СЛОВО АРАТА))

Работа выполнена в рамках договора №326-У на проведение НИР.

В данной статье рассматриваются способы передачи тувинских неличных форм на английский язык. В работе выявлены способы передачи тувинских неличных форм глагола на английский язык, которые способствуют совершенствованию преподавания английского языка в тувинской школе и вузе в специальных учебных целях. В работе применены сравнительный, функциональный методы и метод анализа. Результаты работы показали, что деепричастные формы тувинского языка на *-л*,

-*гаш* передаются на английский язык с помощью *Past Indefinite*; форма на *-пайн* передается с помощью *without* и *герундия*; форма на *-бышаан* передается с помощью Причастия I (настоящего времени). Для передачи деепричастной формы на *-а* на английский язык используется *Past Indefinite*; форма на *-гала* используется *Past Indefinite* с предлогом времени *since*. Для передачи причастной формы на *-ган* на английский язык используется Причастие II, *определительное придаточное предложение*, *Past Perfect*; форма на *-р* передается на английский язык с помощью имени существительного, Причастия I, *Past Indefinite*; причастная форма на *-галак* на английский язык передается с помощью *Present Continuous* (в функции ближайшего будущего времени).

Ключевые слова: **неличные формы глагола, перевод, тувинский язык, английский язык, причастие, герундий, инфинитив, деепричастие, адекватный перевод, грамматическая трансформация.**

В данной статье рассматриваются особенности перевода тувинских неличных форм на английский язык.

Впервые интересующий нас материал по тувинскому языку, т. е. неличные формы глагола, так или иначе был описан у Н.Ф. Катанова, позднее они получили освещение в ряде трудов [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17].

Неличные формы глагола в тувинском языке, и вообще в тюркских языках изучались в связи с описанием отдельно деепричастий, причастий, послелогов, инфинитивов, масдаров и синтаксических конструкций разного типа.

Морфологическую базу тувинских неличных форм глагола составляют деепричастия и причастия. Морфологическую базу английских неличных форм глагола составляют герундий, инфинитив и причастия.

Многочисленные отечественные и зарубежные авторы занимаются с проблемами, связанными с неличными формами и формой *-ing* в английском языке [18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27].

В ходе исследования мы узнали, что встречаются «... и грамматические соответствия, и грамматические трансформации» [28, с. 195] и, многие имеют ошибочное мнение, что «... при переводе вообще все дело и в грамматике: знай иностранную грамматику хорошо – и всё правильно переведёшь (результаты такого подхода, правда, бывают весьма плачевны)» [28, с. 196]. Таким образом, вслед за В.Н. Комиссаровым, мы считаем, что перевод – это сложное многогранное явление, отдельные аспекты которого могут быть предметом исследования разных наук [29, с. 35].

Однако, «в большинстве современных теоретических работ по теории перевода грамматические проблемы вообще не выделяются <...> Испытываем ли мы сложности, выражая грамматические значения одного языка средствами другого языка? Как ни странно, сложности эти очень небольшие. Дело в том, что грамматический строй любого языка так или иначе отражает ту систему логических связей, с помощью которой мы воспринимаем и описываем окружающий мир. Эта система логических связей универсальна и от специфики языка не зависит» [28, с. 201]. Как справедливо отмечает И.С. Алексеева «система логических связей, отраженная в грамматике, универсальна. При освоении иностранного языка – независимо от методики обучения – мы невольно сопоставляем те средства, которые известны нам для выражения грамматических значений, со средствами иностранного языка. Таким образом выстраивается грамматическая система иностранного языка, которая увязана в нашем сознании с грамматической системой родного языка» [28, с. 202].

Итак, для передачи неличных форм глагола тувинского языка на английский язык мы можем использовать **способы и приёмы: грамматическая замена** (грамматическая трансформация, при которой грамматическая единица в оригинале преобразуется в единицу ПЯ (переводящего языка – ТШ) с иным грамматическим значением», [29, с. 246]), **сопоставительный анализ перевода** («анализ формы и содержания текста перевода в сопоставлении с формой и содержанием оригинала», [29, с.250]), **эквивалентность перевода** («общность содержания (смысловая близость) оригинала и перевода», [29, с. 251]).

В данной работе предпринята попытка передать тувинские неличные формы глагола на английский язык в рамках материала известного произведения «Слово арата» Салчака Тока. «В истории тувинского книгоиздания и тувинской литературы имя Салчака Тока занимает видное место. Художественному перу С. Тока, как одного из зачинателей тувинской литературы, принадлежат более двадцати произведений. Они всегда «украшали» репертуар Тувинского книжного издательства. Особенно его роман-трилогия «Слово арата» по сей день остается лучшим художественным образцом». <...> «Пере- воды имеются на английском, испанском, немецком, болгарском, венгерском, польском, китайском, на хинди и т. д. В целом, «Слово арата» было

опубликовано более чем на двадцати языках народов бывшего Советского Союза и других стран» [30, с. 98].

В данной публикации даны перевод (передача) тувинских неличных форм глагола на английский язык переводчика произведения «Слово арата» на английский язык Дэвида Сквирски и перевод автора данной статьи.

Как показывает наш лингвистический материал данного исследования в рамках «Слово арата» С. Тока, в произведении «степень таксисности» (термин В. Неделкова) (*т.е. таксис об-разуется с помощью неличных форм – ТШ*) выше..., поскольку известно, что в тюркских языках, в частности в тувинском языке, неличные формы являются «стержнем» речи...» [31, с. 8], и, «морфологическую базу тувинских неличных форм глагола составляют деепричастия и причастия, а морфологическую базу английских неличных форм глагола составляют герундий, инфинитив и причастия» [32, с. 584].

Способы передачи тувинских деепричастных форм на английский язык

1. Для передачи деепричастных форм на *-п*, *-гаш* на английский язык используется *Past Indefinite*:

Например: *Өвүс ишти эвэзже=п, халышкылар, угбашкылар улай-улай хөлечикте=п чору=п эзелэн* (СТ, 49) – 'Наша семья стала убывать, братья и сестры один за другим уходили в батраки' (пер. А. Тэмр) – Ср. англ. *Our family was already scattering, my sisters and brothers began to go to work as a farm-laborers* (пер. Д. Сквирски).

В данном примере деепричастная форма на *-п* в составе вспомогательного глагола *чор+* *-уп* и временной формы прошедшего времени на *-ган* передается на английский язык формой прошедшего времени *Past Indefinite* и двух инфинитивных форм *began to go to work*. Как мы видим эти формы в тувинском и английском языках материально соответствуют – в тувинском 3 формы, и, в английском 3 формы. Здесь переводчик вспомогательный глагол тувинского языка *чор-* передает на английский язык с помощью инфинитива *to go*.

Рассмотрим пример с деепричастной формой на *-гаш*:

Чугале каш хонганда, Каңгыйны авааыс көгүдүп тургаш, Сарыг-Септе Бора-Хопуйже аппарган (СТ,50) – 'Лишь через несколько дней мать уговорила Кангый и увела ее в Сарыг-Сеп к Бора-Хопую'. – Ср. англ. *A few days passed before my mother finally persuaded Kangyi and took her to Saryg-Sep to Bora-Hopui*.

Здесь *көгүдүп тургаш* 'уговорила – уговаривая' передается на английский язык как *persuaded* в форме прошедшего времени *Past Indefinite*.

2. Для передачи деепричастной формы на *-пайн* на английский язык используется **лексема *without* и герундий**:

Например: *Оозу (Даш-Чалан) кымдан-даа айтыр=байн, Узун-Чоодурга дужаап берди* (СТ, 40) – 'Тот (Даш-Чалан) сдал ее Узун-Чоодуру, никого не спросив'. – Ср.англ. *The latter (Tash-Chalan) gave it to Uzun-Choodur without asking any questions* (СТ, 48).

3. Для передачи деепричастной формы на *-бышаан* на английский язык используется Причастие I (настоящего времени).

Например: *Мурнунда чораан хээлиг көк торгу тоннуу, киш кежи бөрттүг болгаш хүрөң чиңзелиг киж, эзериниң кырында аары конуг кылдыр саспайты олурган, чүгениниң дылын ол-бо чайгылаан, дарый-дарый кымчылан-мышаан, «Чу-чу!» деп, ынчап чаңчыга берген чүе дег чортуп олур* [СТ, 56]. 'Первый грузно покачиваясь в седле, широко разводя поводьями и опуская их на шею коня, по привычке понукал его: «Чу-Чу!» – The first of the three was swaying heavily in his saddle, holding the reins wide apart and letting them rest on the neck of his mount and, by force of habit, urging it on.

Таким образом, деепричастная форма на *-бышаан* в тувинском языке передается на английский язык Причастием I (настоящего времени).

4. Для передачи деепричастной формы на *-а* на английский язык используется *Past Indefinite*.

Например: *Хеп дээр орбак-самдар чувелеримни дүрген-не кедип алгаш, авамның чанынга чүгүрүп чед-е берген мен* [СТ, 76]. – 'Я быстро надел на себя лохмотья, называемые одеждой, и подбежал к матери'. – *I quickly put on my rags, called clothes, and ran up to my mother.*

Деепричастная форма «чеде» от глагола чет- 'достигать' служит здесь первым слагаемым вспомогательной части сложного глагола *чүгүрүп чед-е берген мен* 'я подбежал'» [33, с. 326]. На английский язык деепричастная форма на **-а** передается с помощью формы прошедшего времени *Past Indefinite ran up*. В данном случае состав тувинской глагольной формы *чүгүрүп чед-е бээр* передается на английский язык с помощью фразового глагола *run up* 'подбегать'.

Таким образом, мы рассмотрели способы передачи тувинских деепричастных форм на английский язык. Поскольку в английском языке нет деепричастий, то деепричастные формы тувинского языка передаются на английский язык с помощью глагольной формы прошедшего времени *Past Indefinite*, *герундия*, *причастия*, *инфинитива*, и, наблюдаются случаи употребления предлогов *since* и *without*.

Способы передачи тувинских причастных форм на английский язык

1. Для передачи причастной формы на **-ган** на английский язык используется ***Past Perfect***, ***Причастие II***, ***определяющее придаточное предложение***:

Например: *Эртен оттуп келгеш, Черликпен бөрүлери канчап каапкан эвес деп чувени көрүксей бердивис* (СТ, 44) – 'Утром, когда проснулись, нам захотелось посмотреть, что сделал Черликпен с волками' (СТ, 44). – *The first thing that we did when we woke up in the morning was to see what Cherlikpen had done to the wolves* (ST, 52).

2. Для передачи причастной формы на **-р** на английский язык используется ***имя существительное***, ***Причастие I***, ***Past Indefinite***.

Причастная форма на **-р** в тувинском языке «широко используется для образования составных слов-терминов» [33, с. 307] и переводится на английский язык тоже как слово-термин, как существительное.

Например: *Чайын оът-сиген чечектелип турар үеде, кулчаны даг эдэнден чыып аар турган бис* – 'Когда летом на

расцвете, мы собирали дикий лук у подножия гор'. – *In summer when it's time the heyday, we gathered wild onions at the foot of the mountains.*

3. Для передачи причастной формы на **-галак** на английский язык используется ***Present Continuous*** (в функции ближайшего будущего времени).

Поскольку причастная форма на **-галак** является «одной из редко встречающихся в тюркских языках грамматических форм» [33, с. 310], в данном произведении не было примеров с этой формой. Но, тем не менее, есть примеры в тувинском языке: *Бистиң башкывыс кичээлче кел-гелек*. – 'Наш учитель еще не пришел на урок, т.е. мы его ждем, он должен вот-вот прийти, но он все еще не пришел' – *Our teacher is coming to the lesson (but he is not in yet, he should be about to come).*

В тувинском языке *кел-гелек* является сказуемым в данном предложении, причастная форма на **-гелек** выполняет функцию сказуемого и на английский язык передается с помощью глагольной формы *Present Continuous* с функцией, т.е. с оттенком будущего времени, где действие произойдет в ближайшем будущем. При передаче на английский язык данной причастной конструкции переводчиком может применяться прием грамматической трансформации и нужно четкое объяснение читателю или слушателю перевода.

Таким образом, в результате исследования выявлено следующее:

Для передачи деепричастных форм на **-п**, **-гаш** на английский язык используется ***Past Indefinite***; формы на **-лайн** используется **лексема *without* и *герундий***; формы на **-бышаан** используется **Причастие I** (настоящего времени). Для передачи деепричастной формы на **-а** на английский язык используется *Past Indefinite*; формы на **-гала** используется ***Past Indefinite*** с предлогом времени *since*.

Для передачи причастной формы на **-ган** на английский язык используется ***Причастие II***, ***определяющее придаточное предложение***, ***Past Perfect***; причастной формы на **-р** на английский язык используется ***имя существительное***, ***Причастие I***, ***Past Indefinite***; причастной формы на **-галак** на английский язык используется ***Present Continuous*** (в функции ближайшего будущего времени).

Библиографический список

1. Катанов Н.Ф. Опыт исследования урянхайского языка с указанием главнейших родственных отношений его с другими языками тюркского корня. Казань: Казанский университет, 1903.
2. Лопсан С.С., Пальмбах А.А. *Тыва домак*. Кызыл, 1942.
3. Бабушкин Г.Ф. О значениях и синтаксических функциях деепричастий в тувинском языке. *УЗ ТНИИЯЛИ*. Кызыл, 1959; 7: 127 – 138.
4. Монгуш Д.А. О временных формах в тувинском языке. *УЗ ТНИИЯЛИ*. Кызыл, 1959; 7: 85 – 92.
5. Монгуш Д.А. *Формы прошедшего времени изъявительного наклонения в тувинском языке*. Кызыл, 1963.
6. Сат Ш.Ч. *Синтаксические функции причастий в тувинском языке*. Кызыл, 1960.
7. Исхаков Ф.Г., Пальмбах А.А. *Грамматика тувинского языка. Фонетика и морфология*. Москва: Издательство восточной литературы, 1961.
8. Krueger J.R. *Tuvan Manual*. University, UAS, Vol.126. 1977.
9. Оюн М.В. Придаточные определительные предложения, вводимые служебными словами *дел*, *дээр*, *дээн* в тувинском языке. *Тюркские языки Сибири*. Новосибирск, 1983; 40 – 55.
10. Оюн М.В. *Определятельные конструкции в тувинском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Алма-Ата, 1988.
11. Шамина Л.А. Временные полипредикативные конструкции тувинского языка. Новосибирск: Наука, 1987.
12. Шамина Л.А. Полипредикативные синтетические предложения в тувинском языке. *Сибирский хронограф*. Новосибирск, 2001.
13. Шамина Л.А. *Система бипредикативных конструкций с инфинитивными формами глагола в тюркских языках Южной Сибири*. Диссертация ... доктора филологических наук. Новосибирск, 2004.
14. Шамина Л.А. *Глагольные аналитические конструкции сказуемого в тюркских языках Южной Сибири*. Новосибирск, 2008.
15. Шамина Л.А. Аналитические конструкции инфинитивного типа в тувинском языке. *Языки коренных народов Сибири*. Новосибирск, 2010; 20.
16. Шамина Л.А. Аспектуально-таксисные формы в тувинском языке. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co. KG Heinrich-Bucking-str. 6 – 8, 66121 Saarbrücken, Germany, 2012.
17. Ондар Ч.С. *Причастно-аналитические конструкции в тувинском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 1999.
18. Смирницкий А.И. *Хрестоматия по истории английского языка с VII по XVII в.* Москва: ИЛ, 1953.
19. Wood F.T. Gerund versus infinitive. *English language teaching*, 11: 11 – 16.
20. Бархударов С.Г. *Вопросы составления описательных грамматик*. Москва, 1961.
21. Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. *Грамматика английского языка*. Москва: Изд-во литературы на иностранных языках, 1960.
22. Bolinger D. Entailment and the meaning of structures. *Glossa*, 1968, 2(2): 119 – 127.
23. Wierzbicka A. *The semantics of grammar*. Amsterdam, John Benjamins, 1988.
24. Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. *Грамматика английского языка*. Москва: Высшая школа, 1975.
25. Smith M.B. and Escobedo J. The semantics of to-infinitival vs. -ing complement constructions in English. In: M. Andronis, et al. (eds.) *Proceedings from the Thirty-seventh Meeting of the Chicago Linguistic Society*. 37: The Main Session. Chicago: The Society, 2002: 549 – 563.
26. Thomas Egan. *Non-finite Complementation. A usage-based study of infinitive and -ing clauses in English*. Amsterdam – New York, NY, 2008.
27. Джандубаева Н.М. *Когнитивно-семантические характеристики речевых единиц, осложненных герундиальной клаузой (на материале английского языка)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 2015.

28. Алексеева И.С. *Введение в переводоведение*. Москва: Академия, 2004.
29. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*: учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. Москва: Высшая школа, 1990.
30. Комбу С.С. Из истории издания романа «Слово арата» С. Тока. *Вестник тувинского государственного университета*. Выпуск 1. Кызыл, 2012.
31. Салчак Ш.Х. Зависимый таксис в тувинском языке в сопоставлении с английским языком. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2006.
32. Таргын Ш.Х. Особенности перевода тувинских неличных форм глагола на английский язык. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2017; 6 (67).
33. Исхаков Ф.Г., Пальмбах А.А. *Грамматика тувинского языка: фонетика и морфология*. Москва: Издательство восточной литературы, 1961.

References

1. Katanov N.F. *Opyt issledovaniya uryanhajskogo yazyka s ukazaniem glavnejshih rodstvennyh otnoshenij ego s drugimi yazykami tyurkskogo korny*. Kazan': Kazanskij universitet, 1903.
2. Lopsan S.S., Pal'mbah A.A. *Tyva domak*. Kyzyl, 1942.
3. Babushkin G.F. O znacheniyah i sintaksicheskikh funkciyah deeprichastij v tuvinskom yazyke. *UZ TNIIYaLi*. Kyzyl, 1959; 7: 127 – 138.
4. Mongush D.A. O vremennyh formah v tuvinskom yazyke. *UZ TNIIYaLi*. Kyzyl, 1959; 7: 85 – 92.
5. Mongush D.A. *Formy proshedshego vremeni iz 'yavitel'nogo nakloneniya v tuvinskom yazyke*. Kyzyl, 1963.
6. Sat Sh.Ch. *Sintaksicheskie funkicii prichastij v tuvinskom yazyke*. Kyzyl, 1960.
7. Ishakov F.G., Pal'mbah A.A. *Grammatika tuvinskogo yazyka. Fonetika i morfologiya*. Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1961.
8. Krueger J.R. *Tuvan Manual*. University, UAS, Vol.126. 1977.
9. Oyun M.V. Pridatochnye opredelitel'nye predlozheniya, vvodimye sluzhebnyimi slovami *dep, d'e'er, d'e'en* v tuvinskom yazyke. *Tyurkskie yazyki Sibiri*. Novosibirsk, 1983; 40 – 55.
10. Oyun M.V. *Opredelitel'nye konstrukcii v tuvinskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Alma-Ata, 1988.
11. Shamina L.A. Vremennye polipredikativnye konstrukcii tuvinskogo yazyka. Novosibirsk; Nauka, 1987.
12. Shamina L.A. Polipredikativnye sinteticheskie predlozheniya v tuvinskom yazyke. *Sibirskij hronograf*. Novosibirsk, 2001.
13. Shamina L.A. *Sistema bipredikativnyh konstrukcij s infinitivnymi formami glagola v tyurkskikh yazykah Yuzhnoj Sibiri*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2004.
14. Shamina L.A. *Glagol'nye analiticheskie konstrukcii skazuemogo v tyurkskikh yazykah Yuzhnoj Sibiri*. Novosibirsk, 2008.
15. Shamina L.A. Analiticheskie konstrukcii infinitivnogo tipa v tuvinskom yazyke. *Yazyki korennyh narodov Sibiri*. Novosibirsk, 2010; 20.
16. Shamina L.A. Aspektual'no-taksisnye formy v tuvinskom yazyke. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co. KG Heinrich-Bucking-str. 6 – 8, 66121 Saarbrücken, Germany, 2012.
17. Ondar Ch.S. *Prichastno-analiticheskie konstrukcii v tuvinskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 1999.
18. Smirnickij A.I. *Hrestomatiya po istorii anglijskogo yazyka s VII po XVII v*. Moskva: IL, 1953.
19. Wood F.T. Gerund versus infinitive. *English language teaching*, 11: 11 – 16.
20. Barhudarov S.G. *Voprosy sostavleniya opisatel'nyh grammatik*. Moskva, 1961.
21. Barhudarov L.S., Shteling D.A. *Grammatika anglijskogo yazyka*. Moskva: Izd-vo literatury na inostrannyh yazykah, 1960.
22. Bolinger D. Entailment and the meaning of structures. *Glossa*, 1968, 2(2): 119 – 127.
23. Wierzbicka A. *The semantics of grammar*. Amsterdam, John Benjamins, 1988.
24. Barhudarov L.S., Shteling D.A. *Grammatika anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1975.
25. Smith M.B. and Escobedo J. The semantics of to-infinitival vs. -ing complement constructions in English. In: M. Andronis, et al. (eds.) *Proceedings from the Thirty-seventh Meeting of the Chicago Linguistic Society*: 37: The Main Session. Chicago: The Society, 2002: 549 – 563.
26. Thomas Egan. *Non-finite Complementation. A usage-based study of infinitive and -ing clauses in English*. Amsterdam – New York, NY, 2008.
27. Dzhandubaeva N.M. *Kognitivno-semantichekie harakteristiki rechevyh edinic, oslozhnennyh gerundial'noj klauzoy (na materiale anglijskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Pyatigorsk, 2015.
28. Alekseeva I.S. *Vvedenie v perevodovedenie*. Moskva: Akademiya, 2004.
29. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)*: uchebnik dlya in-tov i fak. inostr. yaz. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
30. Kombu S.S. Iz istorii izdaniya romana «Slovo arata» S. Toka. *Vestnik tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vypusk 1. Kyzyl, 2012.
31. Salchak Sh.H. Zavisimyj taksis v tuvinskom yazyke v sopostavlenii s anglijskim yazykom. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
32. Targyn Sh.H. Osobennosti perevoda tuvinskih nelichnyh form glagola na anglijskij yazyk. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2017; 6 (67).
33. Ishakov F.G., Pal'mbah A.A. *Grammatika tuvinskogo yazyka: fonetika i morfologiya*. Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1961.

Статья поступила в редакцию 06.04. 18

УДК 81.25

Targyn Sh.Kh., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia),
E-mail: sh.salchak@mail.ru

FEATURES OF TRANSLATION OF TUVAN NON-FINITE FORMS OF THE VERB INTO ENGLISH. In the article features of translation of Tuvan participle forms of verbs into English are given. The translation of Tuvan participle forms of verbs contribute to the improvement of learning English in Tuvan school and university. Comparative, functional methods and method of analysis are used. The results of the work show that the Tuvan forms in *-a* are translated into English with Past Indefinite; the form in *-gala* is translated with Past Indefinite with the preposition of the time *since*; the form in *-gan* is translated into English with Participle II, a definitive clause, Past Indefinite and Past Perfect; the form in *-p* is translated into English with Noun, Participle I, and Past Indefinite; the form in *-galak* is translated into English with the help of the Present Continuous (in future meaning). The way of translation of Tuvan participle forms into English is that participle forms in both languages do not materially match which make allomorphic features within the framework of the problem under consideration; in the semantic plan, for the purpose of appropriate translation, the non-finite forms of the verb of the Tuvan language cross their boundaries and in English speech they are used with the help of non-finite and finite forms of the verb with prepositions.

Key words: non-finite forms of the verb, translation, Tuvan language, English, participle, gerund, infinitive, Past Indefinite, Past Perfect, appropriate translation, grammatical transformation.

Ш.Х. Таргын, канд. филол. наук, доц. Тувинского государственного университета,
E-mail: sh.salchak@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ТУВИНСКИХ ПРИЧАСТНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Работа выполнена в рамках договора №326-У на проведение НИР.

В данной статье рассматриваются особенности передачи тувинских причастных форм на английский язык. В работе выявлены особенности передачи тувинских причастных форм глагола на английский язык, которые способствуют совершенствованию изучения английского языка в тувинской школе и вузе в специальных учебных целях. В работе применены сравнительный, функциональный методы и метод анализа. Результаты работы показали, что для передачи причастной формы на *-ган* на английский язык используется *Причастие II, определительное придаточное предложение, Past Indefinite или Past Perfect*; форма на *-р* передается на английский язык с помощью *имени существительного, Причастия I, Past Indefinite*; причастная форма на *-галак* на английский язык передается с помощью *Present Continuous (в функции ближайшего будущего времени)*. Особенностью перевода тувинских причастных форм на английский язык является, то, что причастные формы в обоих языках материально не соответствуют, что составляет алломорфные черты в рамках рассматриваемой проблемы; в семантическом плане в целях адекватного перевода причастные формы глагола тувинского языка переходят свои границы и на английский речи они употребляются с помощью *неличных и личных форм глагола с предложениями*.

Ключевые слова: причастные формы глагола, перевод, тувинский язык, английский язык, причастие, герундий, инфинитив, *Past Indefinite, Past Perfect*, адекватный перевод, грамматическая трансформация.

В данной статье рассматриваются особенности передачи (перевода) тувинских неличных форм глагола на английский язык.

По В.Н. Комиссарову, перевод – это сложное многогранное явление, отдельные аспекты которого могут быть предметом исследования разных наук. В рамках переводоведения изучаются психологические, литературоведческие, этнографические и другие стороны переводческой деятельности, а также история переводческой деятельности в той или иной стране или странах. В зависимости от предмета исследования можно выделить психологическое переводоведение (психологию перевода), литературное переводоведение (теорию художественного или литературного перевода), этнографическое переводоведение, историческое переводоведение и т. д. Ведущее место в современном переводоведении принадлежит лингвистическому переводоведению (лингвистике перевода), изучающему перевод как лингвистическое явление. Отдельные виды переводоведения дополняют друг друга, стремясь к всестороннему описанию переводческой деятельности. Теоретическую часть лингвистики перевода составляет *лингвистическая теория перевода* [1, с. 34].

Все эти различия, какими бы значительными они ни казались, не меняют сущности переводческого процесса, его общелингвистической основы. Любой вид перевода остаётся, прежде всего, переводом со всеми его особенностями, определяемыми соотношением языков. Наряду с общими чертами, обусловленными единым лингвистическим механизмом переводческой деятельности, отдельные виды перевода могут иметь и важные специфические особенности: модифицировать процесс перевода, придавать особое значение достижению эквивалентности на высшем уровне или, напротив, допускать отклонения от максимально возможной степени смысловой общности, включать некоторые элементы адаптивного транскодирования и т. п. Эти особенности вызывают необходимость научной классификации видов переводческой деятельности (видов перевода) и детального изучения специфики каждого вида.

Существуют две основных классификации видов перевода:

по характеру переводимых текстов и по характеру речевых действий переводчика в процессе перевода. Первая классификация связана с жанрово-стилистическими особенностями оригинала, вторая – с психолингвистическими особенностями речевых действий в письменной и устной форме [1, с. 34].

В целях адекватного перевода тувинских причастных форм на английский язык следует помнить, что причастие содержит «признаки глагола и имени прилагательного». Поэтому его обычно определяют «отглагольное имя прилагательное». В определенных случаях причастия употребляются также в значении имен существительных» [2, с. 296].

Рассмотрим способы передачи тувинских причастных форм на английский язык.

4. Для передачи причастной формы на *-ган* на английский язык используются *Причастие II, определительное придаточное предложение, Past Indefinite или Past Perfect*:

Например:

Орук ара кире дүш-кен аалчылар шайлааш, чедер чериниң оруун айтырып алгаш, дыштангаш, бир хире шак болгаш чогуур дей бергеннер (СС, 67) – 'Зашедшие по пути гости попи-

чая, спросив дорогу куда едут, отдохнув, собирались уходить'. – *The guests who came on a way had tea, asked the road where they go, had a rest, and then they were going to leave.*

Эртен оттуп келгеш, Черликпен берүлөрү канчап каапкан эвес деп чүвени көрүксей бердивис (СТ, 44) – 'Утром, когда проснулись, нам захотелось посмотреть, что сделал Черликпен с волками' (СТ, 44). – *The first thing that we did when we woke up in the morning was to see what Cherlikpen had done to the wolves* (ST, 52).

5. Для передачи причастной формы на *-р* на английский язык используется *имя существительное, Причастие I, Past Indefinite*.

Причастная форма на *-р* в тувинском языке «широко используется для образования составных слов-терминов» [2, с. 307] и переводится на английский язык тоже как слово-термин, как существительное.

Например: Анна Суузулмаа биле эргел-эр черниң бир-ле дарагазы чугаалашкан соонда, чиктии кончуг каш сөс октап каан – 'После разговора Анны Суузулмаа с кем-то из начальства, тот сказал ей лишь несколько слов'. – *After talking Anna Suuzunmaa to someone of the authority heads, he said to her only some words.*

Специализированные причастные формы тувинского языка на *-рга, -рда* передаются на английский язык при помощи Причастия I (настоящего времени) и глагольной формы *Past Indefinite* в активном или страдательном залогах.

Херим даштынга халчыл тураан уругларны бажыңарынче чандырыпта=рга, Шеңнениң бажыңың дашты зэннеп каан. – 'Когда игравших во дворе детей отправили по домам, двор (ограда) Шенне опустел' – *When the playing children on the yard were sent to their places, the yard of Shengne became empty.* В этой ситуации в обоих языках наблюдается аспектуальное значение в рассматриваемых конструкциях.

6. Для передачи причастной формы на *-галак* на английский язык используется *Present Continuous (в функции ближайшего будущего времени)*.

Причастная форма на *-галак* «одна из редко встречающихся в тюркских языках грамматических форм» [2, с. 310], но, так или иначе, в тувинской речи употребляется.

Рассмотрим примеры: Эмчи кел-гелек. – 'Врач еще не пришел на урок, т. е. мы его ждем, он должен вот-вот прийти, но он все еще не пришел' – *Doctor is coming (but he is not in yet, he should be about to come).*

В тувинском языке *кел-гелек* является сказуемым в данном предложении, причастная форма на *-гелек* выполняет функцию сказуемого и на английский язык передается с помощью глагольной формы *Present Continuous* с функцией, т. е. с оттенком будущего времени, где действие произойдет в ближайшем будущем. При передаче на английский язык данной причастной конструкции переводчиком может применяться прием грамматической трансформации и нужно четкое объяснение читателю или слушателю перевода.

В целях адекватного перевода тувинских причастных форм на английский язык следует помнить, что причастие содержит признаки глагола и имени прилагательного.

Для передачи причастной формы на *-ган* на английский язык используется *Причастие II, определительное придаточ-*

ное предложение, Past Indefinite или Past Perfect; причастной формы на **-р** на английский язык используется **имя существительное, Причастие I, Past Indefinite;** причастной формы на **-галак** на английский язык используется **Present Continuous** (в функции ближайшего будущего времени).

Причастная форма на **-галак** «одна из редко встречающихся в тюркских языках грамматических форм» [2, с. 310], но, так или иначе, в тувинской речи употребляется.

В тувинском языке **-галак** выполняет функцию сказуемого и на английский язык передается с помощью глагольной формы Present Continuous с функцией, т. е. с оттенком будущего времени, где действие произойдет в ближайшем будущем. При

передаче на английский язык данной причастной конструкции переводчиком может применяться прием грамматической трансформации и нужно четкое объяснение читателю или слушателю перевода.

Таким образом, особенностью передачи тувинских причастных форм на английский язык является, то, что причастные формы в обоих языках материально не соответствуют, что составляет алломорфные черты в рамках данного исследования. В семантическом плане в целях адекватного перевода причастные формы глагола тувинского языка переходят свои границы и в английской речи они употребляются с помощью неличных и личных форм глагола с предлогами.

Библиографический список

1. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*: учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. Москва: Высшая школа, 1990.
2. Исхаков Ф.Г., Пальмбах А.А. *Грамматика тувинского языка: фонетика и морфология*. Москва: Издательство восточной литературы, 1961.

References

1. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheckie aspekty)*: uchebnik dlya in-tov i fak. inostr. yaz. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
2. Ishakov F.G., Pal'mbah A.A. *Grammatika tuvinskogo yazyka: fonetika i morfologiya*. Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1961.

Статья поступила в редакцию 06.04.18

УДК 821.0

Tekenova U.N., Cand. of Philology, senior lecturer, Department of Altai Philology and Oriental Studies, Faculty of Altaistics and Turkology, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: tekenovau@mail.ru

THE PSYCHOLOGY AND INNER WORLD OF A MAN IN THE STORY "YAMANKA AND YAKSHYLAR" BY DIBASH KAINCHIN. Dibash Kainchin's story, which is analyzed in the paper, hasn't been given much attention of Altai literary critics. The writer of the story raises one of the "eternal" themes in literature – the theme of money that hasn't been studied in the Altai literature. The psychology and inner world of all participants of the events are traced through their attitude to money. The complexity of the relationship of people of different nationalities plays an important role in revealing the image of the main character in that historical period when the dealers of the new age appeared in Altai – merchants with the new way of thinking and the different system of values. Through "a purse with money" the reader comes into contact with the world of the Altai merchant class of the early XX century.

Key words: psychology, inner world of man, stream of consciousness, introspection, non-direct speech, motive of money.

У.Н. Текенова, канд. филол. наук, доц. каф. алтайской филологии и востоковедения факультета алтаистики и тюркологии, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: tekenovau@mail.ru

ПСИХОЛОГИЗМ И ВНУТРЕННИЙ МИР ЧЕЛОВЕКА В РАССКАЗЕ «ЯМАНКА И ЯКШИЛАР» ДИБАША КАИНЧИНА

В данной статье представлен анализ рассказа Дибаша Каинчина, ранее не привлекавшего к себе внимания алтайских литературоведов. Писатель поднимает одну из «вечных» тем в литературе – тему денег, которая в алтайской литературе является неисследованной. Прослеживается психологизм и внутренний мир всех участников событий через их отношение к деньгам. Важную роль в раскрытии образа главного героя играют сложность взаимоотношений людей разных национальностей в тот исторический период, когда на Алтае появились дельцы новой формации – купцы, с новым мышлением и другой системой ценностей. Через «кошелёк с деньгами» читатель соприкасается с миром алтайского купечества начала XX века.

Ключевые слова: психологизм, внутренний мир человека, поток сознания, интроспекция, несобственно-прямая речь, мотив денег.

Психологизм и постижение внутреннего мира героев произведений как «индивидуализированное воспроизведение переживаний в их взаимосвязи, динамике и неповторимости» [1, с. 173] для алтайского литературоведения является вопросом крайне важным, поскольку данный вопрос до настоящего времени остается до конца не изученным. Исходя из этого, вопрос исследования индивидуальных особенностей и внутреннего мира главных героев в рассказе «Яманка и Якшилар» Д.Б. Каинчина (2004, в переводе автора и К. Каинчиной) в контексте алтайской прозы второй половины XX и начала XXI вв. для нас является крайне важным. Данное произведение можно рассматривать с разных позиций, но мы выделяем лишь одну из «вечных» тем в литературе – тему денег, которая в алтайской литературе является тоже неисследованной.

Тема денег, проблема обогащения и влияния денег на души людей впервые появляется в поэме «Туба» (1958, 1974) Л. Кокышева, затем в незаконченном романе «Улалу» (1985) С. Суразакова. В этих произведениях через тему денег раскрываются торговые отношения русских купцов, простых алтайцев и первых алтайских предпринимателей. В поэме «Туба» Л. Кокышева, в характере главного героя «акцентируются свободолюбие и гор-

дость, полнота чувства и собственного достоинства, жизнелюбие и жизнерадостность. Это стихийный бунтарь, не мирящийся с су- ровой действительностью, выступающий против социальной не- справедливости» [2, с. 71]. После продажи собранных орехов он не смог оплатить свои долги баю, шаману, чиновнику, зайсану и, «махнув рукой, пускается в разгул – угощает всех подряд» в пив- ной, затем попадает в долговую тюрьму. Через слова «Кизи – алтын, ача – чаазын» – «Человек – золото, деньги – бумага» выражаются внутренние качества героя [3, с. 18]. Оказавшись кругом в долгах, Туба не теряет своего жизнелюбия. Именно безденежье толкает его на разные поступки, порой казусные и труднообъяснимые. В данной поэме проблема отсутствия денег разрешается сменой политической власти и вступлением героя в борьбу за Советскую власть.

В незаконченном романе «Улалу» С. Суразакова (к которо- му автор шел всю жизнь) через образ главного героя Табытка Тарлакова наблюдается появление на Алтае первых предпри- имчивых алтайцев. К своей цели стать купцом, вести торговлю и быть посредником между охотниками-алтайцами и русскими купцами этот герой приходит через «украденные деньги» сгорев- шей церкви. Во время пожара люди помогали выносить разные

предметы и вещи. А полоумный Дибан, брат матери, тогда вынес железный сундук и принес его домой. Отобрав у дяди сундук, Табытка уносит его в сарай, камнем ломает замок и видит, что сундук полон денег. От радости и волнения у него перехватывает дыхание – «*сүүнгенине онын тыныжы окпозине батпай барды*» [4, с. 151]. Он с угрозой строго наказывает дяде об этой находке никому не говорить, прячет сундук в завалах камней на горе Мотко. После, когда полоумный Дибан проговорился о деньгах, то его отправляют к родственникам далеко от дома. Именно этот сундук с ворованными деньгами становится главной интригой сюжета и первым «капиталом», когда Табытка делает свое предложение купцу Малкову о сотрудничестве. Как видим, для этого героя сундук с деньгами является символом богатства, имеющий несправедливое и нечестное происхождение. Именно случайное появление в их семье «сундука с деньгами» раскрывают истинную сущность героев, их внутренний мир: алчность, стремление получить выгоду, сэкономить, недоплатить, прибрать все к рукам, ложь и лицемерие. Автор раскрывает разрушительную силу денег, убивающих духовность героев и толкнувшей на преступление людей, которые стали внезапно обладателями «огромного» состояния. В последствии Табытка становится самым богатым купцом на Алтае: открывает 3-4 лавки, кабак, строит кирпичный дом, открывает «ковчек» (публичный дом) и т. д. О «нечестных деньгах» этого героя слухи еще долго не умолкали. Если обратить внимание на этическую сторону вопроса, то поступки Табытка и его матери аморальны. Позднее, разбогатевший Табытка «*јүрүминиг ырызы учун*» – «за счастье своей жизни», решает искупить и загладить свою вину перед церковью, отблагодарив отца Макария. Он выделяет достаточно большую сумму денег на строительство новой церкви в местечке Кара-Суу.

В незаконченном романе С. Суразакова тема отрицательно героя решается своеобразно, когда корыстные цели, честолюбие и стремление к богатству ведут его к духовному краху, но в истории первых представителей алтайского купечества образ Табытка оставляет заметный след. Тема нравственной деградации личности – драматическая и встречается в современной алтайской литературе не так часто. В этом отношении справедливо звучат слова Л.Я. Гинзбург, «поведение человека литература изображала всегда последовательно, этика всегда была внутренним началом» [5, с. 400]. В плане художественного решения подобного образа данное произведение, безусловно, перекликается с рассказом «Яманка и Якшилар». Д. Каинчина

В произведении Д. Каинчина действие тоже происходит в начале XX века. В эпилоге автором уточняется историческое время и события тех лет (1909 и 1919 гг. – «В те годы жаростные, переломные»). Само повествование построено так, что прямое авторское отношение к изображенным событиям вводится в эпилоге и проливает свет на историческую ситуацию происходящего.

С первых же строк рассказа задается своеобразный камертон развитию событий и расстановке действующих лиц. Яманка охотился на косуль, подстрелив одну, он благодарит хозяина перевала за добычу и вдруг слышит смех. Спустившись чуть ниже, замечает, что он здесь не один: на перевале двое совершали обряд и уже отъехали. Издалека Яманка увидел кошелек с деньгами, «*приткнутый к ветке*», «*большой кошелек, набитый туго-туго*». Первое чувство, которое испытывает герой при находке кошелька – волнение: «*забылось сердчишко у Яманка, будто увидел соболя в капкане*». Он «не слезая с коня, снял тот кошелек», потрогал его на ощупь: «*Увесистый кошелек, коричневый, еще не потерявший теплоту хозяина. С волнением Яманка развернул тот кошелек. В нос ударил запах денег*» (выделено нами – У.Т.) [6, с. 5 – 6]. Автор намеренно вводит в канву рассказа ольфакторный эпизод. Olfactorius – обозначает благовонный, душистый или обонятельный, относящийся к области восприятия запахов [7]. Далее все герои произведения характеризуются через их отношение к деньгам, которое отражает и раскрывает их нравственную суть. В диалогах, описаниях и внутренних монологах Яманка и других персонажей этого небольшого по объему рассказа многократно упоминаются слова «кошелек» (27 раз) и «деньги» (29 раз). А количество бумажных банкнот, найденных главным героем детально приводится через описание «*Много-много денег! Две толстые пачки!*» [6, с. 6].

Характерно то, что Яманка, как настоящий охотник, по следам на снегу «читал», что здесь происходило, что делали на перевале путники и зачем, куда они уехали. Но эта сцена завершается перемещением «запаха денег» на передний план, который заполняет собой все пространство и начинает пульсировать ав-

тономно. Это внезапное ощущение «запаха денег» описывается как психологический этюд – «как мощное средство воздействия на человека, способ поработить его, заставить делать угодное источнику этого запаха», «вкусил, замер, простерся ниц» [8, с. 107]. В произведении запах включается в текст как активный участник и фактор дальнейших действий и поступков Яманка. Он сразу догадывается, у кого может быть столько денег. Здесь начинается внутреннее беспокойство, переживание главного героя: «*Кто это оставил? Чей кошелек? – не уместится сердце Яманки в груди. – У кого это так много денег может быть? Это только у Якшилара. У Чернопа Якшилара. Это он забыл, жадюга. Так торопился, что забыл. Родную мать продаст из-за денег. Скоро спохватится, примчится, как очумелый...*» [6, с. 6].

Для более глубокого понимания основной идеи рассказа и внутренней борьбы в душе главного героя автор удачно использует один из важных элементов композиции произведения – внутренний монолог (поток сознания), как отражение нравственного состояния персонажа в момент принятия ответственного решения, взятая кошелек себе или догнать хозяина. Как известно, вопрос о способах репрезентации внутреннего мира персонажа художественного текста имеет тесную связь с понятием интроспекции персонажа. Уточним данное понятие – термин интроспекция, по-другому самонаблюдение образовано от латинского слова *introspecto* – «смотрю внутрь». Это метод психологического исследования (используется как литературный прием), который заключается в наблюдении собственных психических процессов без использования каких-либо инструментов или эталонов, как сложный процесс проявления мыслей и эмоций жизнедеятельности индивида.

В рассказе автор передает не весь психологический процесс, а только определенные моменты размышлений Яманка, которые фиксируют мысли, чувства, воспоминания, предчувствия, проливают свет на мотивацию его поступков, формируют образ Яманка, настраивают читателя на раскрытие авторского замысла. При этом писателем делается уточнение, оценка мыслей героя, дополнения, развивая основную мысль произведения: «*забылось сердчишко*», «*умещается сердце Яманки в груди*», «*вздыхнул*», «*копнуло в сердце*» или «*с каждым скоком коня легало и легало в душе его. Вот стало совсем легко, невесомо, будто он облако*». [6, с. 15].

В.Е. Хализев, ссылаясь на Л.Я. Гинзбург («О психологической прозе» (1971), тоже считает, что «психологизм как таковой несовместим с рационалистической схематизацией внутреннего мира (антитеза страсти и долга у классицистов, чувственности и холодности у сентименталистов)» [1, с. 197]. Словами Л.Я. Гинзбург, «литературный психологизм начинается <...> с несовпадений, с непредвиденности поведения героя» [5, с. 300].

Обратимся к рассказу. Затронутый мотив денег, как мы уже отметили, определяет главную интригу произведения. Яманка и «не заметил, как засунул кошелек за пазуху, поскандал к себе в аил», «*Может это счастье? Наконец-то даровал бог?...*» [там же]. С того момента, как герой находит кошелек с деньгами, он стоит перед дилеммой, взять эти деньги себе или вернуть хозяину. Если взять себе, «кто догадается», размышляет герой про себя: «*...но тут разве ты один ты едешь. Дорога она и есть дорога, все по ней ездят*». Яманка мучают различные мысли, которые роятся в голове: «*Что с деньгами-то будешь делать? Что тебе еще нужно? Живот-то всегда полон и в спину не душит. И у жены, и у детей – всего им хватает. Чего еще больше?.. Зачем? ... А разве ты так и чист. Конечно, лучше всего остаться в чистоте да правоте... Но так хочется припрятать. Разве не вор ты, не воруеть?*» [6, с. 6]. Как известно, внутренний монолог связан с процессом оценки происходящего и вниманием к окружающему. Столкновение двух начал у Яманка наблюдается уже с эпизода на охоте: он мог бы еще козлов-эликос «свалить», «но зачем – хватит и этого. Надо будет – Алтай-Бог никогда не откажет. О, господи, до земли поклон Алтаю-батюшке! И тебе спасибо, скала Какпак-Таи! Ты всегда щедр, ты всегда даешь!» [6, с. 4]. Но в данной ситуации герой отталкивается от внушенных родительских наставлений и поучений по отношению к природе и Алтаю.

Д. Каинчин в образе Яманка как бы сталкивает две среды, которые противоречат друг другу – человек, который строго придерживается правил предков в одном случае и «барынтчи» – «хищник» – в другом. Ведь Яманка, вместе с такими как он «так же «по-плохонькому» кормится воровством. Да, да воровством, так называемой барантой. Как раз его возраст: ты и волк, ты

и медведь, захоцешь – догонишь, схватишь – разорвешь. <...> коршуном налетит на тебенюющийся табун, собьешь его в кучу, и повоишь к себе. За тобой погонятся – отстреливайся...» [6, с. 6]. Но как рассуждает сам герой – «не много проку от такой добычи: легко добыл – легко и уплыло», или ты угоняешь и наживаешься или твой скот угоняют. Как рассуждает про себя Яманка, «только вот так, барантой той, и тешишь себя. А то живешь, будто в спячке, тлеешь, пыхтишь сырою головою» [там же].

Эта двойственность образа Яманка наблюдается и тогда, когда жена советует ему вернуть кошелек хозяину: «Грех это, грех! Чужое – грязно! Чужое – жжет! Догони его, догони!» Но он пытается как-то убедить жену: «– А как он сам Сам-то как нас обирает (Якшилар, уточнение наше – У.Т.). Мироед он. Не будет нам за это кары» [6, с. 7]. В нем еще долго шла внутренняя борьба: «– А что если скрыть? – подсказывает Яманка в седле. – Это разве только один я с глазами: и другой мог увидеть, и другой мог найти. Да кто угодно... Не отдавать... Накупить на эти деньги бычков... И стану я купцом... Но нет... Куда тебе... Ничего не выйдет у тебя. Чтобы стать купцом, кроме денег надо многое. Где деньги найдешь-то?.. Хватку надо иметь... Характер... Про совесть забыть... Сейчас все упищено. Надо было сразу думать об этом. Сразу, как нашел. А сейчас...» (выделено нами – У.Т.) [6, с. 10].

Исследование характера и непредвиденность поступков главного героя приводит к мысли о несовпадении его поведения и чувств. С какой-то точки зрения его поступок поражает многих его знакомых и друзей. Наблюдается эмоциональное переживание Яманка, так как жена (Яманай-Некрасивая) о находке мужа поделилась с сестрой, то теперь в долине все знают о находке. Стойкой оказалась как раз жена. Она, не раздумывая, предлагает вернуть деньги и убеждает мужа, что «не хватит у нас совести» воспользоваться теми деньгами: «Вот этот кошелек всю твою сущность-то и высветил, всего тебя наизнанку вывернул» (выделено нами – У.Т.). Трус с птичьим сердцем. В руду у тебя поселился сон, ничего тебе не надо. От всего отмахиваешься – и от хорошего, и от плохого. Лишь бы тебя не коснулось, лишь бы тебя не трогало. «По-плохоньки» – это впиталось тебе в кровь». [6, с. 10 – 11]. В словах жены Яманка слышит «голимую правду», но «как себя пересилишь-то, как перестроишься». Ведь не Бог его создал таким, а с детства родители внушали: «Не обмани, пусть лучше тебя», «Не обижай, пусть лучше тебя обидят», «Худой мир лучше, чем добрая ссора» и даже «Не убий, пусть...» [6, с. 5]. Автор намеренно вводит в ткань рассказа и внешний портрет Яманка, который противоречит его поступкам: «Почти два аршина роста, плечи мощные, согнутые лукоподобно, мышцы, будто наросты на березе, а глаза...» и здесь же характеристика Яманка устами супруги: «Ходишь, пригибаешься, будто на тебе мешок с песком, глаза – сузишь, голос – притушишь. С хромым – ты хром, с закрой – ты зайка, с глупым – глуп, с дураком – дурак». [6, с. 10 – 11] Жена обзвала его «тюхляем», «тюхляй он и есть» сделали вывод его знакомые и родственники, и наконец, «Эх, Яманка, Яманка!... Тюхляй же ты. Не смог проглотить мякиш, положенный тебе в рот. Не смог удержать звезду, ниспосланную тебе в ладонь» – разочаровался в нем купец Якшилар («тюхляй» – нерасторопный, ленивый человек). Как известно, портрет героя, как правило, локализован в каком-то одном месте произведения. Чаще он дается в момент первого появления, т.е. экспозиционно» [1, с. 205]. В данном рассказе портрет главного героя выстраивается из всего контекста. Автор показал и социальное положение, его семью: Яманка всего 36 лет, жена Яманай, имеет двоих детей – дочку и сына. Как рассуждает сам Яманка, все у него «плохонько». Ничего «хорошего» нет. Слово «јаман»-«јаман» можно перевести как некрасивый/некрасиво или плохой/плохо. В старину у алтайцев такие имена были очень распространенными, так как считалось, что они оберегают от дурного глаза или нечисти. Поэтому предпочитали не говорить, что все хорошо и ответ получался «јамандыра», что предполагает «понемногу», не совсем хорошо, но и не худо. Устами старушки главному герою дается совет, не говорить «по-плохонькому», ведь «Плохое слово к плохому и повлечет. «Все хорошо! Все здорово! – всегда так отвечай» [6, с. 8].

В первый день он не смог догнать купца. Но в душе его идет упорная внутренняя борьба: «...Разве не дурак я. Это не я должен... Это пусть Якшилар едет ко мне. Поблагодарит меня. Да еще заплатит за огонь моих зрачков. Что нашел его потерю да и не утаил. Не ходит овес за конем – вот и весь сказ» [6, с. 9]. После этого Яманка еще трижды ездил в город Бийск,

но не застал купца дома. Вернуть кошелек с деньгами удалось, когда Черноп Якшилар приехал в село Усть-Кан. Узнав от сына о приезде купца, «вскочил Яманка на ноги», «заскочил» из своего коня, «заехал к себе в аил», «засунул кошелек за пазуху», который подала жена, «будто крылом, помчался», чтобы «застать бы того Якшилара, застать. Освободиться, вздохнуть свободно» [6, с. 12]. Яманка, оказывается, даже не считал, сколько денег было в кошельке, не притрагивался к ним. Перед его взором встали «пять-шесть домов-красавцев на берегу Чарыша, в тени посаженных лиственниц, огороженные изгородью-заплетом» [там же]. Праздновали Иван Купалу или справляли свадьбу Якшилара с дочерью купца: «Самый большой дом весь ходит ходуном от пляски, там же захлебывается гармонь и частит балалайка. И самое любопытное: все бегают с ведрами воды и норовят облить друг друга, все смеются, визжат. Словом, счастье цветет в изгороди, веселье веселится» [там же].

Автор через несобственно-прямую речь незаметно проникает в мысли главного героя, где опять наблюдается двойственность его чувств и внутренняя борьба: «На деньги Якшилара и Яманка мог бы построить вот такой дом... Захотел бы, и без тех денег мог бы построить... Но вечен и нерушим уклад предков: они жили в аиле, и Яманка будет жить только в нем. <...> Сидишь себе в аиле возле очага, будто сам Бог: через макушку ты связан с Небом-Отцом, с Солнцем и Луною, со звездами, а под кошмою, на которой ты сидишь – твоя Матерь-Земля, и лицо тебе зреет сама пуповина жизни – Огонь. Словом, со всеми Великими Покровителями самолично соприкасаешься, беседуешь, советуешься, и они тебя охраняют, в любой миг придут на помощь. Аил твой – храм твой. А в избе. В стенах глухих, задохнешься, и как пить дать, заболеешь» [6, с. 13].

«Долго ждал», «как это тягостно – ждать», и «Яманка готов ждать, день ждать, два», лишь бы вернуть этот зачатный кошелек. Теперь вот он «бросил кошелек в раскрытые ладони Якшилара» [там же]. Уход из-под власти денег наконец-то освободил Яманка от тяжелого груза и соблазна. Он устоял перед дявольским искушением, и теперь он по-настоящему свободен. Как известно, власть денег может быть разрушительной (Черноп Якшилар всю жизнь посвящает обогащению любой ценой), но она также может быть и субъективной (Яманка вступает на борьбу с ней, еще сильнее в нем традиции предков).

Но как же поступает Якшилар по отношению к своему кошельку? Он публично демонстрирует свое пренебрежение к деньгам, считая себя всемогущим, всемогущим: «А жить надо, как я! Вот, смотрите, что я сделаю! Деньги для меня – все! Но для денег – я хозяин! И потому они не переводятся у меня!», затем, «держа кошелек над головой, спустился с крыльца», «подошел к очагу с казанами и бросил кошелек в огонь» [6, с. 14]. Слышится реакция окружающих, крики «Ах, ах!!!» и голос попа Кумандина: «Хозяин – барин!... Бог дал, бог и взял». Далее события разворачиваются стремительно: «А в озере был самый жар. Угли злые, так и пышат. Кошелек вспыхнул сразу, Вонючий «выгреб кошелек» поварешкой, «кошелек прямо на виду людей рассыпался в прах». А Якшилар «заорал»: «Музыка-у-у!» И начинается истерия – «завизжала гармонь, забржала балалайка, и Якшилар, бия себя по груди, по коленкам, неуклюже пустился в пляс. Толпа тут же тяжело и нестройно подхватила». Он «вызывающе, с приплясом подошел к Яманке, лез к нему грудью, будто он, Якшилар, рогач среди важенко, будто жеребец среди кобыл» [там же, 14 – 15]. Но все это уже Яманка нисколько не волновало, самое главное – он избавился от этого злостного кошелька.

Теперь выясним, кем на самом деле был второй участник этих событий, виновник мучений и переживаний Яманка Черноп Якшилар (Чернов Яков)? «Все ему позволительно, потому как у него деньги. <...> «Родом он, Якшилар, из низовий Чарыша. Метис он, полулатаец или полурусский. Смуглолиц. Крепко сложен и все ему нипочем. Смолоду ездил кучером у Мокина – самого богатого богача в этой округе Кан-Оозы. Ездил, возил, вдруг и деньги появились у него откуда-то. Слухи ходили об этом нехорошие, но после те слухи улеглись, обладились во время. Сейчас он большо-ой купец. Дома имеет в самом городе Бийске-Яш-Тура» [6, с. 8 – 9]. Стало тесно на Алтае и он «в Монголию перевалил».

Д. Каинчин, затрагивая тему денег, капитала и их влияния на внутренний мир героев, показывает, как на Алтае появились дельцы новой формации – купцы, с новым мышлением и другой системой ценностей. Через «кошелек с деньгами» читатель соприкасается с миром алтайского купечества начала XX века,

наживающихся на доверии простых людей, ловких дельцов, к которым отчасти относится и сам Яманка.

В исследуемом произведении деньги делают героев на тех, кто прислуживает, и на тех, кому прислуживают. Якшилар прислуживал купцу Мокину, но разбогатев, становится самостоятельным. После смерти жены, он уже в качестве зятя появляется у стареющего купца. Его расчеты понятны – слияние капитала, а не любовь к дочери Мокина. Возможно, таким образом, Якшилар Черноп решает компенсировать ущербность своего социального статуса (полукровка, сирота, кучер, торговец и, наконец – купец).

В поступках и помыслах Яманка и Якшилара отражается их «социальная и историческая природа – пробивающего себе дорогу человека» [8, с. 253]. Через психологический портрет раскрывается внутренний мир и характер второго героя. А каким парнишкой был Якшилар и как его характеризует автор-повествователь: всегда «*мягкий, приветливый*», «*сирота круелый*», «*снимет шапочку свою замызанную за версту каждому встречному*», «*поклонится до земли любому прохожему*», «*а не заметишь – он может и догнать тебя*», «*может в день трижды поприветствовать <...> и улыбнуться, мол, кашу маслом не испортишь*» [6, с. 9]. Уже будучи купцом, даже торговаться с крестьянами ездил с «подарочками», не забудет спросить о здоровье родных и близких простых людей. Как разбогател этот простоватый на вид парнишка? «*Как обычно, раннею весною он разъезжает по долинам, покупает телят, а забирает их осенью уже бычками, не прибавив ни копейки. Все ему позволено, потому как у него деньги. А деньги – ой, как нужны*» [6, с. 8]. С годами у Якшилара появляется ощущение всемогущества и исключительности значения собственной личности. Для этого героя на первое место вышли деньги, расчет, циничное накопительство, которые разрушили его духовно. Деньги заменили ему все: совесть, честность и порядочность. Якшилар уверен, что для больших денег ограничения отсутствуют.

Вот каким увидел его Яманка уже в Усть-Кане: «*Якшилар все же вышел, вышел сам, один, из-за открытых красных дверей. Вышел, удало рванул грудь белой рубахи, так что пуговицы брызнули и ухватился за столб, чтоб не упасть. Заматерел Якшилар, медно-красный стал, чуужный, деньги и положение перестраивают человека, видимо, чтобы столько съесть, нужен, именно, вот такой живот. Якшилар сейчас так сыт, так радостен, так счастлив...*» [6, с. 13].

Яманка заметил «высокое красное крыльцо», «носки сверкающих якшиларовских сапог» и как «сверкнул он (Якшилар) золотом зубов» (уточнение наше – У.Т.). Только теперь перед Яманка раскрываются истинные мотивы поступка Якшилара. Оказывается кошелек с деньгами он «подарил» Хозяину перевала Салкындак. «*...Это чтобы Алтай мой, Бог мой, еще больше дал, чтобы еще щедрее стал! Подумал, кто найдет – пусть берет. Денег много у меня, но кто их делает чистыми руками? Хотел душу очистить... Грехи свои, о Господи!.. Эх, грешки у меня, грешочки... Да кто без них...*» – говорит Якшилар [6, с. 14].

Он узнал, что кошелек нашел Яманка, но ждал, как же он с ним поступит: «*может одумается, переступит. Так нет...*» [там же].

Как справедливо считает С. Глузман, «после реконструкции психологии взаимоотношений человека и денег можно выделить еще один тип мифологии. Это собственная мифология денег. <...> С *архаическим* мифом миф денег объединяет погруженность в реальность – материальность. Деньги – материальный предмет. Их можно взять в руки. Прирастая прибылью, они расширяют, увеличивают материальный мир вещей. С постархаическим мифом миф денег делает схожим общая арена разворачивающихся событий – человеческое сознание. Если архаический миф – это коллективная история, то миф постархаический – история индивидуальная» [10, с. 89].

Библиографический список

1. Хализев В.Е. *Теория литературы*. Москва, 2004.
2. Палкина Р.А. *Проза. История алтайской литературы. Книга 2*. Горно-Алтайск, 2004.
3. Кокышев Л.В. *Туба*. Горно-Алтайск, 1974.
4. Суразаков С.С. *Улалу. Сазон Суразаков*. Горно-Алтайск, 1985.
5. Гинзбург Л.Я. *О психологической прозе*. Ленинград, 1971 и Москва, 1999. Available at: http://modernlib.ru/books/ginzburg_lidiya/o_psihologicheskoy_proze/
6. Каинчин Д.Б. *Яманка и Якшилар. Лунная соната*. Горно-Алтайск, 2004.
7. Available at: <https://translate.academic.ru/olfactorius/la/ru/>
8. Зыховская Н.Л. Ольфакторные сюжеты: запах как временная смерть. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2013; 1 (2).

Таким образом, Дибаш Каинчин создал произведение, историю взаимоотношений героев, где прослеживается психологизм и внутренний мир всех участников событий через их отношение к деньгам. Тема денег пронизана красной нитью через весь рассказ, но отношение к деньгам у героев разное. Здесь отсутствуют явные жертвы. Стремление Якшилар разбогатеть еще больше, умиловить Хозяина перевала Салкындак или женитьба на дочери купца не вписывается в этические нормы.

Как и любая история человеческих переживаний, связанная с деньгами, этот случай с находкой и возвращения хозяина «кошелька с деньгами» остается частной историей Яманка и становится главным движущим элементом в сюжете рассказа «Яманка и Якшилар» Д. Каинчина. Столкновение двух разных взглядов и мышлений в отношении денег в рассказе составляет центральное место в сюжете. Уход из-под власти денег купца делает Яманка свободным, оставляет его с чистой душой.

В отличие от Яманка («Яманка и Якшилар» Д. Каинчин), Табытка («Улалу», С. Суразаков) не нашел, а утаил (своровал) «сундук с деньгами». Он не смог устоять перед дьявольским искушением: деньги заменили ему совесть, порядочность, честность. В нем просыпается стремление заработать на них, приумножить, разбогатеть. Деньги для Табытка стали общественной свободой, властью. Построив церковь, он считает, что очистил перед Богом свою совесть.

Наивный и доверчивый главный герой поэмы «Туба» Л. Кокышева пытается даже в определенный момент жизни решить проблему постоянно висящей над семьей угрозы безденежья и нищеты принятием православной веры и нового имени Амвросий, в надежде быть одетым-обутым и сытым. В отличие от героев С. Суразакова и Д. Каинчина герой Л. Кокышева не стремится разбогатеть. Здесь наблюдается мотив мелких денег: их вечная нехватка, заимствования в долг и возврат, и, как комический элемент звучит в отдельных главах перовой части поэмы.

Таким образом, «Люди и вещи, создаваемые художником, содержат только те элементы и только в тех соотношениях, какие нужны для того, чтобы они могли выполнять свое назначение» [5, с. 7]. Найденный Яманка «кошелек с деньгами» в рассказе «Яманка и Якшилар» Д. Каинчина поставил главного героя перед нравственным выбором, создав проблемы, связанные с внезапным «обогащением» и он выстоял перед искушением.

И наконец, справедливо утверждение В. Белянина, что «научный анализ художественного текста не может обойти вопрос о соотношении вымысла и реальности, точнее того, как именно реальность преломляется в художественном тексте» [11, с. 21]. В эпилоге рассказа Д. Каинчина наблюдается прямое включение автора в происходящее, и дальнейшие события рассказываются его устами. И Яманка, и Якшилар были реальными людьми того времени. Суд высшей силы настиг обоих героев спустя 10 лет, в 1919 году, «в те годы ясные, переломные...». «*Случилось это в начале той великой смуты и трагедии – гражданской войны*» [4, с. 15]. Оба героя погибают.

По утверждению Л.Я. Гинзбург, «Писатель XX века нередко стремится использовать автобиографический и всякий другой жизненный опыт не для особых документальных жанров, не в качестве источника и прообраза художественных творений, но как непосредственный материал художественной структуры. Речь, конечно, не о сыром жизненном материале, но о созидательной работе писателя» [9, с. 9]. Мы наблюдаем, как в эпилоге рассказа Д. Каинчин ссылается на воспоминания участников-свидетелей, земляков и своей бабушки Манырчи: «*В том «бою» вместе с тем Яманкою был заколот мой дед Каинчи и весь его многочисленный род – моя загадочная звездочка родня*» – завершает рассказ автор. [6, с. 16]. Не спасли Якшилар его деньги. Не он – хозяин. «*Как же ему спастись – на то и революция. А она – храни от нее бог! – она пожар жизни, пожар души. Она все сжигает. Никому не спастись от нее, никак и ничем*» [там же].

9. Гинзбург Л.Я. *О литературном герое*. Ленинград, 1979.
10. Глузман С. *Деньги в мифологическом сознании человека: вчера и сегодня*. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Econom/dengi_mif/03.php
11. Белянин В.П. *Психологическое литературоведение*. Москва, 2006.

References

1. Halizev V.E. *Teoriya literatury*. Moskva, 2004.
2. Palkina R.A. *Proza. Istoriya altajskoj literatury. Kniga 2*. Gorno-Altajsk, 2004.
3. Kokyshev L.V. *Tuba*. Gorno-Altajsk, 1974.
4. Surazakov S.S. *Ulalu. Sazon Surazakov*. Gorno-Altajsk, 1985.
5. Ginzburg L.Ya. *O psihologicheskoy proze*. Leningrad, 1971 i Moskva, 1999. Available at: http://modernlib.ru/books/ginzburg_lidiya/o_psihologicheskoy_proze/
6. Kainchin D.B. *Yamanka i Yakshilar. Lunnaya sonata*. Gorno-Altajsk, 2004.
7. Available at: <https://translate.academic.ru/olfactorius/la/ru/>
8. Zhyovskaya N.L. Ol'faktornye syuzhety: zapah kak vremennaya smert'. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2013; 1 (2).
9. Ginzburg L.Ya. *O literaturnom geroe*. Leningrad, 1979.
10. Gluzman S. *Den'gi v mifologicheskoy soznanii cheloveka: vchera i segodnya*. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Econom/dengi_mif/03.php
11. Belyanin V.P. *Psihologicheskoe literaturovedenie*. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 02.04.18

УДК 801:82.0(091)

Khademi Moghaddam M., Cand. of Sciences (Philology), University of Tarbiat Modares (Tehran, Iran),
E-mail: mohsenkhademi.63@gmail.com

THE MAIN MEANINGS OF VERBS WITH THE PREFIX OT- (OTO-) IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND THEIR PERSIAN EQUIVALENTS. Questions of word formation occupy an important place in the system of teaching Russian as a foreign language. Knowing the patterns of Russian word formation, the general meanings of word-building morphemes is necessary for mastering vocabulary and expanding the vocabulary of students, contributes to the mastery of reading skills and to a large extent guarantees the normality of oral and written speech. Russian prefixing verbs, in which the prefix is a word-forming morpheme, is one of the most difficult sections of the language for foreign students. The complexity of this topic is connected with the abundance of verb prefixes in the Russian language, the variety of their meanings, as well as with the laws of syntactic and lexical compatibility of complimentary words and prefix verbs. The task of the article is to express the basic meanings of verbs with prefix от- (ото-) in Russian and their equivalents in Persian language.

Key words: prefix от- (ото-), meaning, verb, Russian language, Persian language.

Хадеми Могаддам М., канд. филол. наук, Университет «Тарбият Модарес», г. Тегеран, Иран,
E-mail: mohsenkhademi.63@gmail.com

ОСНОВНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ ГЛАГОЛОВ С ПРИСТАВКОЙ ОТ- (ОТО-) В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ ПЕРСИДСКИЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ

Вопросы словообразования занимают важное место в системе обучения русскому языку как иностранному. Знание закономерностей русского словообразования, общих значений словообразовательных морфем необходимо для усвоения лексики и расширения словарного запаса учащихся, способствует овладению навыками чтения и в значительной степени гарантирует нормативность устной и письменной речи. Русские приставочные глаголы, в которых приставка является словообразующей морфемой, – один из трудных разделов языка для иностранных учащихся. Сложность этой темы связана с обилием глагольных приставок в русском языке, многообразием их значений, а также с закономерностями синтаксической и лексической сочетаемости приглагольных слов и приставочных глаголов. Задача настоящей статьи заключается в выражении основных значений глаголов с приставкой от- (ото-) в русском языке и их эквивалентов в персидском языке.

Ключевые слова: приставка от- (ото-), значение, глагол, русский язык, персидский язык.

Приставка или префикс (от лат. *prae-fixum* – прикрепление спереди) – это значимая часть слова, которая находится перед корнем и служит обычно для образования слов той же части речи с новым значением: *бежать* – *отбежать* – *забежать*, *автор* – *соавтор*. Приставка не является обязательной частью слова. Есть много слов без приставок: *лес*, *думать*, *голубой* и др.

Приставка не меняет существенным образом значение слова, а привносит дополнительный смысловой оттенок в создаваемое родственное слово. Сравните: *бежать* – *прибежать* – *отбежать* – *убежать* – *забежать* – *подбежать*. Чаще всего с помощью приставок образуются имена прилагательные и глаголы, наречия: *военный* – *невоенный* (*прил.*), *играть* – *проиграть* (*глагол*), *задумчиво* (*наречие*) [1, с. 115]

Присоединение приставки образует слово той же части речи, что и исходное: *бег-забег*, *милый* – *премилый*, *сестра* – *присестра*.

В лексике современного русского литературного языка насчитывается около 1500 глагольных лексем с приставкой от-¹ [2; с. 661 – 726].

Здесь входят глаголы, возникающие в результате соединения приставки от- с мотивирующими глагольными и неглагольными основами, образованными путем префиксации, суффиксации и циркумфиксации, а также глаголы, в которых эта приставка вычленяется лишь этимологически.

Надо отметить, что при переводе приведенных глаголов с приставкой от- с русского языка на персидский, мы используем Русско-персидский словарь Г.А. Восканяна, и Русско-персидский словарь И.К. Овчинниковой.

Приставка от- в русском языке характеризуется набором значений. К этим значениям относятся [3, с. 34 – 36]:

1. Глаголы движения и глаголы со значением перемещения лица или предмета в пространстве (*ставить*, *стать*, *сесть*, *ступить*, *толкнуть*, *бросить*, *кинуть* и др.) с приставкой от- обозначают удаление на небольшое расстояние – *отойти*, *отбежать*, *отъехать*, *отлететь*, *отползти*, *отогнать*, *отставить*, *отсдать*, *отсестать*, *отступить*, *оттолкнуть* (–ся), *отсадить*.

В персидском языке, приставка от- в данных глаголах добавляет значение «ка́ми, ме́дари, а́ндаки дурта́р» к мотиви-

¹ Подсчет сделан на основе данных словаря МАС: Евгеньева А.П. Словарь русского языка: в 4 т. / Акад. Наук СССР, Ин-т рус. Яз.; гл. ред. А.П. Евгеньева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз., 1981–1984. – 4 т.

рующему глаголу или такое значение подразумевается в глаголе.

Отойди подальше, собака может укусить тебя. – кәми джелотәр боро, сәг момкен әст то ра газ бегирад.

Прочитай письмо, Галина отложила его в сторону. – Галина _ ару_а _ ару_а на ра кәми ан тәрәф-тәр гозашт.

Учитель отсадил шалуна на первую парту. – моәлем песәрбаче шолугі ра дәр рәдифе авәл нешанд (дуртәр аз джай-аш).

Примечание: Переходные глаголы движения отнести, отвезти, отвести с приставкой от- имеют значение доставить на место, к цели. Эти глаголы в персидском языке переводят «ресандан, таһвил дадан».

Ты отнесла письмо на почту? – то _ ару_а бе пост таһвил дади?

Один из гостей сказал нам, что отвезет нас домой на машине. – йеки аз меһманан бе ма гофт _ ару ра ба машин бе хане миресанәд.

2. Глаголы со значением деления предмета на части с помощью другого предмета или инструмента (*резать, пилить, рубить, колоть, ломать, рвать, кусать, грызть*) с приставкой от- имеют значение отделения части от целого – *отрезать, отпилить, отрубить, отколоть, отломать, оторвать, откусить, отгрызть*.

Эти глаголы в персидском языке обозначают «кәндән, джода кәрдән» или такое значение подразумевается в глаголе.

Отрежьте, пожалуйста, этим ножом тонкий кусочек сыра. – лотфән ба ин чағу теке назоки аз пәнир ра бебор (джода кон).

Мне надо отпилить кусок доски. – мән байәд текеи аз тәхте ра әре конәм (джода конәм).

Медицинская сестра отломала кончик ампулы. – пәрәстар сәре ампул ра кәнд.

3. Глаголы со значением перемещения одного предмета относительно другого (*лить, сыпать*), а также глаголы *пить, брать* имеют значение отбавления – *отсыпать, отлить, отпить, отобрать*.

В персидском языке данные глаголы переводятся «кәм кәрдән, герефтән, энтеғал дадан» или данное значение подразумевается [4; с. 387 – 388].

Отлейте немного воды из чайника. – меғдари аз аб-э ғури ра кәм кон.

Надо отсыпать часть муки из пакета в банку. – байәд бәхши аз ард ра аз пакәт бе дахел-э шише рихт (энтеғал дад).

Отберите книги, которые вам нужны, остальные поставьте на полку. – кетабһа-и ке лазем дарид ра бәрдарид (бе-ғирид), ва бәғи-йе _ ару-йе ғәфәсе богзарид.

4. Глаголы со значением соединения с приставкой от- имеют значение отделения одного предмета от другого – *отсоеди-*

нить, отвинтить, отвязать, открепить, отстегнуть, отклеить, отключить.

В персидском языке в значение этих глаголов входят «кәндән, джода (баз) кәрдән».

Кто отклеил марку от конверта? – че кәси тәмбр ра аз пакәт кәнд?

Наконец, он открепил цепь. – сәрәнджам, у зәджир ра баз кәрд.

Рабочий отвинтил гайку. – карегәр моһре ра баз кәрд.

5. Некоторые глаголы с приставкой от- имеют значение аннулировать результат предшествующего действия, отказаться или заставить отказаться от чего-нибудь – *отговорить, отсоветовать, отклонить, отучить(ся), отвыкнуть, отказать(ся), отменить*.

При переводе данных глаголов в персидском языке часто используются такие вспомогательные глаголы как кәрдән, дадан и т. д.

Мать отговорила сына купаться в такую холодную погоду. – мадәр песәрәш ра аз абтәни кәрдән дәр ченин һава-йе сәрди монсәреф кәрд.

Не могу отказаться от вашего предложения. – не-митәванәм пишнәһаде шома ра рәд конәм.

Я помогу вам отвыкнуть от курения. – мән бе шома комәк хаһәм кәрд та сигар ра тәрк конид.

6. Глаголы со значением обработать поверхность предмета (*полировать, лакировать, шлифовать, штукатурить, чистить, точить*) с приставкой от- обозначают тщательность, завершенность действия – *отполировать, отшлифовать, отлакировать, отштукатурить, отчистить, отточить*.

Переводя данные глаголы на персидский язык, используем мы такие слова как «ба-деғәт, та ахәр, бе тор-э камел» [5; с. 537 – 560].

Я отполировал гранитную плиту. – мән сәфһе-йе геранити ра ба-деғәт джәла дадәм.

Мы отчистили свою одежду. – ма лебас-э ход ра та ахәр (бе тор-э камел) шостим.

Мама отточила нож на бруске. – мадәр чағу ра камелән ба сәнг тиз кәрд.

Проведенный анализ основных значений глаголов с приставкой от- в русском языке и их персидских эквивалентов приводит к выводу о том, что персидские эквиваленты можно разделить на 6 групп: 1) глаголы, в значение которых входят «кәми, меғдари, әндәки дуртәр»; 2) глаголы со значением «кәндән, джода кәрдән»; 3) глаголы со значением «кәм кәрдән, герефтән, энтеғал дадан»; 4) глаголы, в значение которых входят «кәндән, джода (баз) кәрдән»; 5) глаголы, при переводе которых используются такие вспомогательные глаголы как кәрдән, дадан и т.д.; 6) глаголы, при переводе которых используются «ба-деғәт, та ахәр, бе тор-э камел».

Библиографический список

1. *Краткая русская грамматика*. Под ред. Н. Ю. Шведовой, В. В. Лопатина; Ин-т рус. яз. АН СССР. Москва: Рус. яз., 1989.
2. *Словарь русского языка*: в 4 т. Акад. Наук СССР, Ин-т рус. яз.; гл. ред. А.П. Евгеньева. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Рус. яз., 1981 – 1984.
3. Барыкина А.Н., Добровольская В.В., Мерзон С.Н. *Изучение глагольных приставок*. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Рус. яз., 1989.
4. Восканян Г.А. *Русско-персидский словарь*: около 30000 слов Г.А. Восканян. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2008.
5. *Русско-персидский словарь*. Составители: И.К. Овчинникова, Г.А. Фуругян, Ш.М. Бади. Под редакцией А. Асадуллаева, Л.С. Пейсикова. Мешхед: Джавадане херад, 2002.

References

1. *Kratkaya russkaya grammatika*. Pod red. N. Yu. Shvedovoj, V. V. Lopatina; In-t rus. yaz. AN SSSR. Moskva: Rus. yaz., 1989.
2. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Akad. Nauk SSSR, In-t rus. yaz.; gl. red. A.P. Evgen'eva. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Rus. yaz., 1981 – 1984.
3. Barykina A.N., Dobrovol'skaya V.V., Merzon S.N. *Izuchenie glagol'nyh prstavok*. 3-e izd., ispr. i dop. Moskva: Rus. yaz., 1989.
4. Voskanyan G.A. *Russko-persidskij slovar'*: okolo 30000 slov G.A. Voskanyan. Moskva: AST: Vostok – Zapad, 2008.
5. *Russko-persidskij slovar'*. Sostaviteli: I.K. Ovchinnikova, G.A. Furugyan, Sh.M. Badi. Pod redakciej A. Asaadullaeva, L.S. Pejsikova. Meshhed: Dzhavehdane herad, 2002.

Статья поступила в редакцию 02.04.18

УДК 81'27

Khilkhanova E.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, East-Siberian State Institute of Culture (Ulan-Ude, Russia), E-mail: erzhen133@mail.ru

Papinova Zh.B., senior teacher, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: papinovaz@mail.ru

ABOUT THE TERMS CODE SWITCHING, CODE MIXING, INSERTION AND THEIR DIFFERENTIATION CRITERIA. The article is dedicated to an important problem of differentiation of three closely related terms from the sphere of language contacts: *code switching, code mixing and insertion*, which has not yet received a single solution. The authors represent an analytical survey of the

interpretation and differentiation criteria of these terms in Russian and Western linguistics. The authors stress the need to draw clear lines between extralinguistic factors and motivations that cause code switching and code mixing, on the one side, and the linguistic level, where the effect of these factors is implemented, on the other side. Based on this division, it is stated that a clear, measurable foundation for differentiating between terms of *code switching* and *code mixing* is both structural and grammatical, namely the degree of preservation/disruption of morphosyntactic rules in contacting languages. The paper reveals the necessity to properly differentiate between language and speech levels, what is important for determining the status of such units as *insertions* which are considered in the paper as particular cases of code switching.

Key words: code switching, code mixing, insertion, differentiation criteria.

Э.В. Хилханова, д-р филол. наук, проф. Восточно-Сибирского государственного института культуры г. Улан-Удэ, E-mail: erzhen133@mail.ru

Ж.Б. Папинова, преп. Бурятского государственного университета г. Улан-Удэ, E-mail: papinovaz@mail.ru

К ВОПРОСУ О ТЕРМИНАХ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДОВ, СМЕШЕНИЕ КОДОВ, ВКРАПЛЕНИЯ И КРИТЕРИЯХ ИХ РАЗГРАНИЧЕНИЯ

В статье рассмотрена актуальная и не получившая до сих пор однозначного решения проблема разграничения трёх близкородственных терминов из сферы языковых контактов: *переключение кодов*, *смешение кодов* и *вкрапления*. Авторами представлен аналитический обзор интерпретаций и критериев разграничения данных терминов в отечественной и зарубежной лингвистике. Авторы аргументируют необходимость провести чёткое разграничение между экстралингвистическими факторами и мотивациями, вызывающими переключение и смешение кодов, с одной стороны, и непосредственно речевым / языковым уровнем, где реализуется действие этих факторов, с другой стороны. На основе такого разграничения предлагается четкое, поддающееся измерению основание для разграничения терминов *переключение кодов* и *смешение кодов* – структурно-грамматическое, а именно степень сохранения / нарушения морфосинтаксических правил контактирующих языков. Также в статье обосновывается необходимость корректного разграничения языкового и речевого уровней интерпретации для определения статуса таких единиц, как вкрапления, которые рассматриваются в работе как частные случаи переключения кодов.

Ключевые слова: переключение кодов, смешение кодов, вкрапления, критерии разграничения.

Если относительно недавно (до начала 2000-х годов) можно было сказать, что переключение кодов – тема, обделенная вниманием отечественных лингвистов на фоне большого количества работ в зарубежной лингвистике (P. Auer [1], K.F. Cantone [2], P. Gardner-Chloros [3], C. Myers-Scotton [4], H. E. Wolff [5], Sh. Poplack [6] и др.), то сейчас в России появилось уже достаточно много исследований на эту тему. Это и работы Г.Н. Чиршевой [7], исследования переключения и смешения кодов на примере билингвальных русско-китайских [8] и марийско-русских высказываний [9], работы по переключению кодов в художественных произведениях [10], статьи М.Г. Исаевой [11], Т.С. Артамоновой [12], Е.В. Головки [13], Г.Н. Чиршевой и П.В. Коровушкина [14], диссертационное исследование о переключении кода с английского языка на французский в англоязычном публицистическом дискурсе [15] и другие. Обилие работ на тему переключения и смешения кодов не привело исследователей к согласию относительно интерпретации данных терминопонятий и критериев их разграничения. Поскольку проблема терминологии затрудняет и эмпирические изыскания в области языковых контактов, возникает необходимость обратиться к этой теме еще раз с целью прояснить терминологическую сторону этого многогранного явления, что и является целью настоящей статьи.

Как отмечает С. Алварес-Каккамо, термин *кодвое* *переключение* или *переключение кодов*, утвердившийся к настоящему времени в лингвистике, являлся вначале (как и многие научные понятия) лишь метафорой для понимания механизмов чередования речевых отрезков. Во время «холодной войны» вместе с возросшим интересом к понятиям «код», «кодирование» и «декодирование» термин *переключение кодов* стал ассоциироваться с центральным принципом Р.О. Якобсона «язык как код». С тех пор этот термин (в русском языке являющийся калькой английского термина *code-switching*) «зажил собственной жизнью» и его психологическая часть – «переключение» – стала фоновой, как в современном слове без дефиса (*codeswitching*, например, у К. Майерс-Скоттон) [16]. В настоящее время во многих исследованиях на разных языках английский термин употребляется без перевода.

Несмотря на критику таких простых дефиниций переключения кодов, как «альтернативное использование двуязычными двух или более языков в одном разговоре» [17, с. 7], или «попеременное использование двух языков» [18, с. 60], мы полагаем, что именно простота и возможность широкой интерпретации позволили термину *переключение кодов* (далее – *ПК*) стать более частотным, чем термин *смешение кодов*, также являющийся калькой от английского *code-mixing* (далее – *СК*), как в российской, так и зарубежной лингвистике.

Л. Милрой и П. Муйскен используют понятие ПК в качестве термина с более широким значением, включающего в себя различные формы двуязычного поведения [17]. К. Майерс-Скоттон также использует термин *ПК* в качестве более широкого термина, включающего в себя *СК*, и определяет его как «чередование лингвистических разновидностей в одном разговоре» [4, с. 1]. В том же духе интерпретирует термин *ПК* Дж. Гамперц: как «сопоставление в одном и том же речевом обмене фразами, принадлежащими двум разным грамматическим системам или подсистемам» [19, с. 59]. Некоторые исследователи, например, П. Ауэр [20] используют термин *code-alternation* «чередование кода» как гипоним, заменяющий ПК, но этот термин не имеет такого широкого распространения, как ПК [16].

Дальнейшие, более подробные дифференциации понятий ПК и СК, имеющиеся в научной литературе, базируются на более пристальном внимании к структуре таких высказываний (или текстов), где имеет место «попеременное использование двух языков». Достаточно небольшого корпуса примеров, чтобы обнаружить то, что это происходит в основном либо между предложениями и синтагмами, либо внутри предложения. Соответственно, лингвисты выделяют интерсентенциальное и интрасентенциальное изменение кода. Этот синтаксический по сути, принцип стал основанием многих подходов к разграничению терминов *ПК* и *СК*.

Лингвистов, которые предлагают обозначить интерсентенциальный переход термином *ПК*, а интрасентенциальный – термином *СК*, весьма много (Чиршева, 2004 [21]; Appalalai, 1989 [22]; Singh, 1985 [23]; Гаврилова, 2013 [24] и др.), так что эту точку зрения можно считать доминирующей. Так, например, по мнению В.Г. Гавриловой, «билингвальная речь может строиться путем либо попеременного использования фраз двух языков, либо смешением единиц обоих кодов внутри одной фразы. На этом противопоставлении основывается выделение собственно кодowego переключения и смешения кодов [9, с. 54]. Причина популярности этой позиции в том, что только СК (т. е. использование двух «кодов» в рамках одного предложения) требует интеграции правил двух языков, участвующих в дискурсе.

Некоторые ученые, например, П. Муйскен [25] рассматривают СК как частный, интрасентенциальный, случай ПК. При этом последнее понятие включает в себя все случаи изменения кода. Согласно А.Ю. Мутылиной, другие лингвисты, наоборот, именно ПК определяют как подтип СК [цит. По: 8, с. 53]. Ю.И. Студеникин основным признаком ПК считает «наличие собственной синтаксической связи внутри единицы» [там же].

Помимо синтаксического (в терминологии А.Ю. Мутылиной – структурно-лингвистического) принципа дифференциации этих терминов, А.Ю. Мутылина предлагает еще три основания

для разграничения анализируемых понятий: социолингвистическое, психолингвистическое и смешанное (социо-психолингвистическое, структурно-психолингвистическое, структурно-социо-психолингвистическое) [подробнее об этом см.: 8, с. 53 – 54]. Говоря о психолингвистических критериях разграничения рассматриваемых терминов, автор ссылается на работу О.А. Казакевича, где исследовалось селькупско-русское двуязычие и различались случаи «непроизвольного, непреднамеренного» (СК) и «намеренного перехода с одного языка на другой» (ПК) [там же, с. 54].

Схожим образом, но с большей ориентацией на ожидания социума интерпретирует произвольность и непроизвольность перехода с одного языка на другой К. Майерс-Скоттон, используя термины «модель маркированности» (Markedness Model) и «набор прав и обязанностей» (Rights and Obligations (RO) set). Согласно её теории, для любой коммуникативной ситуации существует немаркированный, т. е. ожидаемый набор прав и обязанностей, и маркированный, т. е. отличающийся от ожидаемых прав и обязанностей. При выборе кода говорящий оценивает маркированность своего потенциального выбора, определяемого социальными конвенциями, действующими в данном обществе, и принимает решение либо следовать нормативной модели, либо отклонить её. Маркированный выбор, таким образом, представляет собой сознательное предложение нового набора прав и обязанностей. Получается, что выбор кода совершается рационально и является способом установления своей социальной позиции в соответствии с «принципом переговоров» (Negotiation Principle). Маркированный выбор часто сопровождается просодическими особенностями: паузами или метакомментарием переключения. К. Майерс-Скоттон полагала, что модель маркированности выходит за рамки ПК и применима ко всем типам языков [4, с. 231].

Несмотря на то, что модель маркированности – это теоретический конструкт для объяснения социальных и психологических мотиваций при выборе кода, заявляемая автором рациональность, осознанность, другими словами, металингвистичность выбора кода только частично позволяют квалифицировать это подход как психолингвистический. Здесь, строго говоря, речь идет скорее о прагматических факторах переключения кодов [подробнее об этом см.: 26].

Мы полагаем, что при исследовании этого явления разграничение бессознательной, немотивированной (непроизвольной, непреднамеренной, «немаркированной») смены кода, в отличие от сознательных, мотивированных случаев ПК и СК, очень важно, в том числе и в терминологических целях. Сознательные, мотивированные, прагматически обусловленные ПК и СК – это отдельный разговор. Намеренно, сознательно говорящий может переходить на другой язык, преследуя самые разные цели: от юмористического эффекта до реализации стратегии солидарности с собеседником или, наоборот, дистанцирования от него, и т. д. В отличие от таких ситуаций, ПК и СК, происходящие как бы автоматически при говорении – вот, пожалуй, истинный показатель реальных процессов, протекающих в контактирующих языках. Как раз эти случаи, когда, например, говорящий хотел бы, но не может говорить, не переключая кода, или когда смешанный код стал для него (или всего языкового сообщества) своеобразной нормой – такие случаи гораздо сложнее и представляют большой интерес для исследователя-лингвиста.

Мы полагаем, что терминологическое разграничение понятий ПК и СК должно покоиться не на психолингвистических, социолингвистических или смешанных основаниях, а на **структурно-грамматических** ввиду того, что все остальные – социо- и психолингвистические, прагматические факторы – могут **вызывать** эти явления, но реализация их осуществляется все же в языке, независимо от того, каковы были намерения говорящего и вообще причины, вызвавшие переход на другой язык, постоянный или окказиональный. Так, например, в вышеупомянутой статье А.Ю. Мутылиной говорится: «Критерием разграничения может выступать уровень компетенции говорящего» [8, с. 53]. Но уровень компетенции говорящего не может служить критерием для разграничения терминов *ПК* и *СК*, т. к. провести чёткую корреляцию между содержанием сознания говорящего и тем, каким образом он смешивает коды в своей речи, практически невозможно. Конечно, недостаточная компетенция говорящего в одном языке зачастую является одной из **причин** ПК и СК наряду с другими экстралингвистическими факторами. В одной из наших работ среди *психолингвистических* факторов, обуславливающих выбор языка при переключении миноритарного языка (Я1)

на мажоритарный (Я2), назывались: 1) недостаточная языковая компетенция в Я1, соединенная с высокой языковой компетенцией в Я2; 2) автоматизированность речевого навыка, 3) экономия речевых усилий; 3) габитус, привычка говорения на одном из двух языков, своего рода стереотип речевого поведения; 4) триггеринг [26, с. 86].

В работе Р. Редоуане СК рассматривается как процесс смешения элементов двух языков в одном высказывании, а ПК – как продукт такого смешения [27, с. 1921]. Этот критерий базируется не столько на психолингвистическом основании, сколько на диахроническом. Он сопоставим с разграничением понятий текста и дискурса с когнитивно-дискурсивных позиций, где они противопоставлены по принципу статика vs. Динамика, фиксированность vs. Процессуальность, и текст рассматривается как реализация дискурса, дискурсивный продукт. Соответственно, СК представляет собой динамический процесс, а ПК – результат этого процесса. Не совсем понятно, однако, как противопоставление процесса результату можно использовать как критерий для терминологического разграничения, ведь в конечном итоге лингвисту предстоит изучать именно ПК как «застывший», зафиксированный след дискурсивного взаимодействия, обращаясь к дискурсивному контексту лишь в целях более полного понимания того, как этот процесс происходил.

Поскольку языковое контактирование – это диахронический процесс, неудивительно, что в научной литературе мы находим и более развернутые версии этой «динамической» интерпретации терминологической пары *ПК* и *СК*. Наиболее подробное изложение этого диахронического подхода можно найти в работе П. Ауэра с названием, говорящим само за себя: «From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech» [1]. Автор рассматривает ПК, СК и смешанный язык (перевод термина *fused lect* как «смешанный язык») не совсем идеален, но использован за неимением лучшего варианта; остальные варианты перевода, такие, как «слияние языка», «языковой сплав» и т.п. гораздо менее удачны) в пространственно-временном континууме, где ПК и смешанный язык представляют собой два полюса континуума, а СК располагается между ними. Он использует эти термины следующим образом: «Термин ПК будет зарезервирован для тех случаев, когда контактирование двух кодов (языков) воспринимается и интерпретируется участниками как локально значимое событие. Термин СК, с другой стороны, будет использоваться для тех случаев контактирования двух языков, в которых использование двух языков имеет смысл (для участников) не в частном, а в более глобальном смысле, т. е. когда оно рассматривается как повторяющаяся модель. Поэтому переход от ПК к СК – это, прежде всего вопрос, который должен быть рассмотрен с социолингвистических позиций <...>. Стабилизировавшиеся смешанные языковые варианты будут называться смешанными языками. Переход от СК к смешанному языку – это, прежде всего проблема грамматического исследования; существенными компонентами этого перехода являются уменьшение вариативности и увеличение регулируемых правилами, неизменных структурных закономерностей» [1, с. 1].

Диахронический критерий, безусловно, хорош, и в целом с ним следует согласиться, но апелляция к тому, как коды воспринимаются и интерпретируются говорящими, ведёт к большей, чем хотелось бы, субъективности интерпретации. Как убедительно оценить то, в каких случаях «использование двух языков имеет смысл (для участников) не в частном, а в более глобальном смысле, т. е. когда оно рассматривается как повторяющаяся модель»? Ведь ни один корпус материала, даже собранный коллективом авторов, не в состоянии охватить всех говорящих данного сообщества во всех возможных речевых ситуациях, поэтому отделить друг от друга «повторяющиеся модели» и окказиональные, «локальные» случаи использования в речи двух языков, соответственно, четко разграничить ПК и СК крайне трудно.

Предлагаемый же нами структурно-грамматический критерий в действии выглядит следующим образом: если не нарушены морфосинтаксические правила обоих языков – это ПК. Если лексемы приобретают морфологические показатели другого языка, т. е. подчиняются синтаксическим и морфологическим правилам другого языка – это СК. Другими словами, пока сохраняется морфосинтаксическая основа того или иного кода, то мы можем говорить о ПК. Если нет – о СК. Другими словами, адаптированные по правилам грамматики матричного языка лексемы из другого языка – это смешение. Неадаптированные – это переключение кодов.

Если лексема в предложении одна, мы предлагаем терминологически обозначать такие явления как *вкрапления*, т.е. вкрапления – это частные случаи ПК. К. Майерс-Скоттон также рассматривает вкрапления как примеры ПК внутри предложения, т.к. они не становятся частью ментального лексикона языка-матрицы, в отличие от заимствований [4, с. 163]. Есть и другие мнения: Ш. Поплак, например, обозначает такие индивидуальные явления термином *nonce borrowing* 'единичное заимствование' [6].

На наш взгляд, проблема определения статуса подобных единиц разрешима при корректном разграничении языкового и речевого уровней интерпретации, а также при четком осознании динамичности языка как системы. Если лексическая единица из языка-донора вошла в лексикон языка-реципиента, т.е. стала частью языковой системы последнего, а не окказиональным спонтанным введением в речь слова или словосочетания из другого языка, тогда это может быть отражено в соответствующих словарях: неологизмов, иностранных слов и т. д. Тем не менее, жесткое разделение ПК и заимствований, включая и единичные, не всегда возможно, т.к. и ПК, и заимствования образуют континуум, в котором заимствования представляют собой конечный результат диахронного процесса и не всегда лексикографическая фиксация успевает за языковыми процессами. Мы согласны с К. Майерс-Скоттон в том, что заимствования, как правило (за исключением безэквивалентной лексики), когда-то представляли собой формы ПК [4, с. 169]. Соответственно, окказиональное заимствование имеет шанс в перспективе стать установившимся заимствованием. Таким образом, аргументация К. Майерс-Скоттон о том, что индивидуальные лексические вкрапления из одно-

го языка в другом – это скорее формы ПК, представляется более убедительной.

Для обозначения включения в речь единичных элементов другого языка, помимо предлагаемого нами термина *вкрапление*, существуют и синонимичные термины *включение* и *вставка*, ср., например: «Смешанные билингвальные высказывания содержат включения из гостевого языка, т.е. единицы другого языка, сохраняющие формальные иноязычные грамматические признаки. Таким образом, включения либо не адаптируются, либо осваиваются лишь частично, поэтому их иносистемность не вызывает сомнений» [9, с. 54]. В публикациях на английском языке фигурируют термины *insertion*, *inclusion*. П. Ауэр обозначает заимствование отдельной лексемы из другого языка термином *transfer* (трансфер, или перенос) [1].

В заключение следует сказать, что, разграничивая термины ПК и СК, мы исходили в том числе и из семантики самих слов – «смешение» и «переключение». Смешение появляется и при низкой языковой компетенции. Фактически смешение – это процесс использования в речи двух (а порой и более) кодов (языков), приобретенный более или менее регулярную форму и зашедший дальше, чем просто ПК. Поскольку четко определить степень этой регулярности трудно, на диахронической шкале П. Ауэра СК и «смешанный язык» представляют собой примерно одно и то же. Итак: грамматика (морфосинтаксическая основа) одного языка и лексика двух языков – это СК. Грамматика и лексика двух языков – это ПК. Цифра «два» при этом достаточно условна: контактирующих в речи языков может быть и больше.

Библиографический список

1. Auer P. From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech. *International Journal of Bilingualism*. 1999 : 309 – 332.
2. Cantone K.F. Evidence against a Third Grammar: Code-switching in Italian-German Bilingual Children. *Proceedings of the 4-th International Symposium on Bilingualism*. Ed. By J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstad, J. MacSwan. Somerville, MA: Cascadia Press, 2005: 477 – 496.
3. Gardner-Chloros P., Edwards M. Assumptions behind grammatical approaches to code-switching: when the blueprint is a red herring. *Transactions of the Philological Society*. 2004: 103 – 129.
4. Myers-Scotton C. *Duelling Languages. Grammatical Structure in Code-Switching*. Oxford: Clarendon Press, 1993.
5. Wolff H.E. Pre-school child multilingualism and its educational implications in the African context. *Occasional Papers*. 1999; № 4: 2 – 28.
6. Poplack Sh. Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español: Toward a Typology of Code-Switching. *Linguistics*. 1980; Vol. 18: 581 – 618.
7. Чиршева Г.Н. Кодовые переключения в общении русских студентов. *Язык, коммуникация и социальная среда*. Воронеж: ВГУ, 2008; Выпуск 6: 63 – 79.
8. Мутылина А.Ю. О разграничении понятий «переключение» и «смешение кодов» (на примере устной речи русско-китайских билингвов в Пекине). *Вестник ИГЛУ*. 2011; Выпуск 1: 52 – 60.
9. Гаврилова В.Г. Этноидентифицирующая функция переключения и смешения кодов. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; № 6: 53 – 56.
10. Мишинцева И.Ю. Прагматические функции переключений кодов в художественных произведениях. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2011; № 4, Т.1: 67 – 70.
11. Исаева М.Г. Грамматические особенности кодовых переключений в англоязычных и русскоязычных журналах. *Фундаментальные исследования*. 2013; № 11, Ч. 4: 823 – 827.
12. Артамонова Т.С. Процессы контактирования языков: билингвизм, переключение кода. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 4, Ч. 1: 51 – 55.
13. Головки Е.В. Переключение кодов или новый код? *Европейский университет в Санкт-Петербурге. Труды факультета этнологии*. 2001; Выпуск 1: 298 – 316.
14. Чиршева Г.Н., Коровушкин П.В. Смешанные высказывания билингвальных детей в русскоязычной семье. *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2017; 48: 84 – 97.
15. Тутова Е.В. *Переключение кода: французские лексико-фразеологические единицы в англоязычном публицистическом дискурсе*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2017.
16. Alvarez-Caccamo C. Class and ideology in code-switching research. *Session on Code-switching, class and ideology. II University of Vigo International Symposium on Bilingualism, Vigo, 22-26 October, 2002*. Available at: <http://www.udc.es/dep/ix/cac/artigos/sib2002.htm>
17. Milroy L., Muysken P. *One Speaker, Two Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
18. Саина С.Т. Двужызычье и многоязычье в семейной жизни и повседневном быту. *Речевое общение в условиях языковой неоднородности*. Под редакцией Л.П. Крысина. Москва: Эдиториал УРСС, 2000: 60 – 75.
19. Gumperz J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
20. Auer P. The pragmatics of code-switching: a sequential approach. *One Speaker, Two Languages*. Ed. By L. Milroy, P. Muysken. Cambridge: Cambridge University Press, 1995: 115 – 135.
21. Чиршева Г.Н. *Двужычная камуникацыя*. Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2004.
22. Annamalai E. The language factor in code mixing. *International Journal of the Sociology of Language*. 1989; Vol. 74: 47 – 54.
23. Singh R. Grammatical constraints on code-switching: Evidence from Hindi-English. *Canadian Journal of Linguistics*. 1985; 30: 33 – 45.
24. Гаврилова В.Г. Марийско-русское переключение и смешение кодов. *Вестник Удмуртского университета*. 2013; Выпуск 2: 16 – 22.
25. Muysken P. *Bilingual Speech, a Typology of Code-Mixing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.
26. Хилханова Э.В. Проблема факторов переключения кодов в зарубежной и отечественной лингвистике: теоретический аспект. *Вопросы филологии*. 2012; 1: 83 – 90.
27. Redouane R. Linguistic Constraints on Codeswitching and Codemixing of Bilingual Moroccan Arabic-French Speakers in Canada. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadia Press, 2005: 1921 – 1933.

References

1. Auer P. From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech. *International Journal of Bilingualism*. 1999 : 309 – 332.
2. Cantone K.F. Evidence against a Third Grammar: Code-switching in Italian-German Bilingual Children. *Proceedings of the 4-th International Symposium on Bilingualism*. Ed. By J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstad, J. MacSwan. Somerville, MA: Cascadia Press, 2005: 477 – 496.
3. Gardner-Chloros P., Edwards M. Assumptions behind grammatical approaches to code-switching: when the blueprint is a red herring. *Transactions of the Philological Society*. 2004: 103 – 129.

4. Myers-Scotton C. *Duelling Languages. Grammatical Structure in Code-Switching*. Oxford: Clarendon Press, 1993.
5. Wolff H.E. Pre-school child multilingualism and its educational implications in the African context. *Occasional Papers*. 1999; № 4: 2 – 28.
6. Poplack Sh. Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español: Toward a Typology of Code-Switching. *Linguistics*. 1980; Vol. 18: 581 – 618.
7. Chirsheva G.N. Kodovye pereklyucheniya v obschenii russkikh studentov. *Yazyk, kommunikaciya i social'naya sreda*. Voronezh: VGU, 2008; Vypusk 6: 63 – 79.
8. Mutylina A.Yu. O razgranichenii ponyatiy «pereklyuchenie» i «smeshenie kodov» (na primere ustnoj rechi russko-kitajskih bilingvov v Pekine). *Vestnik IGLU*. 2011; Vypusk 1: 52 – 60.
9. Gavrilova V.G. Etnoidentificiruyushchaya funkciya pereklyucheniya i smesheniya kodov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; № 6: 53 – 56.
10. Mishinceva I.Yu. Pragmaticheskie funkciy pereklyucheniya kodov v hudozhestvennykh proizvedeniyakh. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 4, T.1: 67 – 70.
11. Isaeva M.G. Grammaticheskie osobennosti kodovykh pereklyucheniya v angloyazychnykh i russkoyazychnykh zhurnalakh. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; № 11, Ch. 4: 823 – 827.
12. Artamonova T.S. Processy kontaktirovaniya yazykov: bilingvizm, pereklyuchenie koda. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 4, Ch. 1: 51 – 55.
13. Golovko E.V. Pereklyuchenie kodov ili novyy kod? *Evropejskij universitet v Sankt-Peterburge. Trudy fakul'teta etnologii*. 2001; Vypusk 1: 298 – 316.
14. Chirsheva G.N., Korovushkin P.V. Smeshaniye vyskazyvaniya bilingval'nykh detej v russkoyazychnoj sem'e. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2017; 48: 84 – 97.
15. Tutova E.V. *Pereklyuchenie koda: francuzskie leksiko-frazeologicheskie edinicy v angloyazychnom publicisticheskom diskurse*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2017.
16. Alvarez-Caccamo C. Class and ideology in code-switching research. *Session on Code-switching, class and ideology. II University of Vigo International Symposium on Bilingualism, Vigo, 22-26 October, 2002*. Available at: <<http://www.udc.es/depl/x/cac/artigos/sib2002.htm>>
17. Milroy L., Muysken P. *One Speaker, Two Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
18. Saina S.T. Dvuyazychie i mnogoyazychie v semejnoy zhizni i povsednevnom bytu. *Rechevoe obschenie v usloviyakh yazykovoj neodnorodnosti*. Pod redakciej L.P. Krysina. Moskva: Editorial URSS, 2000: 60 – 75.
19. Gumperz J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
20. Auer P. The pragmatics of code-switching: a sequential approach. *One Speaker, Two Languages*. Ed. By L. Milroy, P. Muysken. Cambridge: Cambridge University Press, 1995: 115 – 135.
21. Chirsheva G.N. *Dvuyazychnaya kommunikaciya*. Cherepovec: GOU VPO ChGU, 2004.
22. Annamalai E. The language factor in code mixing. *International Journal of the Sociology of Language*. 1989; Vol. 74: 47 – 54.
23. Singh R. Grammatical constraints on code-switching: Evidence from Hindi-English. *Canadian Journal of Linguistics*. 1985; 30: 33 – 45.
24. Gavrilova V.G. Marijsko-russkoe pereklyuchenie i smeshenie kodov. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. 2013; Vypusk 2: 16 – 22.
25. Muysken P. *Bilingual Speech, a Typology of Code-Mixing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.
26. Hilhanova E.V. Problema faktorov pereklyucheniya kodov v zarubezhnoj i otechestvennoj lingvistike: teoreticheskij aspekt. *Voprosy filologii*. 2012; 1: 83 – 90.
27. Redouane R. Linguistic Constraints on Codeswitching and Codemixing of Bilingual Moroccan Arabic-French Speakers in Canada. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadia Press, 2005: 1921 – 1933.

Статья поступила в редакцию 17.03.18

УДК 81'373

Khomutnikova E.A., Cand. Of Sciences (Philology), senior lecturer, Kurgan State University (Kurgan, Russia),
E-mail: ea7878@mail.ru

Borovykh Yu.S., MA student, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: borovykh_2014@mail.ru

SEMANTIC AND GRAMMATICAL CLASSIFICATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ZOONYMS IN ENGLISH. The article focuses on examining English phraseological units with zoonyms. Semantic and grammatical properties of set-expressions with zoonyms are identified. The classification systems of phraseological units suggested by Professor A.V. Koonin, Academician V.V. Vinogradov, and Professor A.M. Chepasova are analyzed. The article discusses their merits and demerits. The paper presents an original semantic and grammatical classification system of English phraseological units with zoonyms. The author makes an attempt to describe semantic and grammatical properties of each semantic and grammatical class. The research is based on the author's card-index of English phraseological units with zoonyms.

Key words: phraseological unit, zoonym component, set-expression, semantic and grammatical properties, semantic and grammatical class.

Е.А. Хомутникова, канд. филол. наук, доц. Курганский государственный университет, г. Курган,
E-mail: ea7878@mail.ru

Ю.С. Боровых, магистрант, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: borovykh_2014@mail.ru

СЕМАНТИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ

Работа посвящена исследованию фразеологических единиц английского языка, содержащих в своей структуре компонент-зооним. В статье выявлены семантические и грамматические свойства устойчивых выражений с зоонимическим компонентом. Проведен анализ существующих классификаций фразеологических единиц, предложенных такими учеными, как А.В. Кунин, В.В. Виноградов, А.М. Чепасова. Определены их достоинства и недостатки. В работе представлена оригинальная семантико-грамматическая классификация фразеологизмов английского языка с компонентом-зоонимом. Предпринята попытка описать семантику каждого семантико-грамматического класса в отдельности. Исследование проведено на материале авторской картотеки английских фразеологизмов с компонентом-зоонимом.

Ключевые слова: фразеологическая единица, компонент-зооним, устойчивое выражение, семантико-грамматические свойства, семантико-грамматический класс.

Работа посвящена рассмотрению семантики английских фразеологизмов с компонентом-зоонимом шести семантико-грамматических классов. Мы ставим целью представить полную семантико-грамматическую классификацию устойчивых единиц и описать семантические и грамматические свойства

каждого класса в отдельности. Выбор темы исследования обусловлен тем, что детальное описание семантико-грамматических классов фразеологизмов с зоонимами ранее не проводилось.

Проблема фразеологической семантики освещается в трудах В.В. Виноградова [1], А.В. Кунина [2], А.М. Мелерович [3],

А.М. Чепасовой [4] и др. Особенности семантико-грамматической организации ФЕ представлены в трудах Т.Е. Помыкаловой [5], Г.А. Шигановой [6]. Исследования семантической структуры ФЕ проводятся на материале русского, английского и других языков в работах Е.А. Хомутниковой [7], [8], Е.Р. Ратушной [9], Ю.С. Боровых [7] и других.

Вслед за В.А. Лебединской, под фразеологизмом мы понимаем самостоятельную номинативную единицу языка, качественно отличную от слова, обладающую признаками устойчивости, семантической целостности, сверхсловности, раздельнооформленности и воспроизводимости [10, с. 2].

В ходе работы мы проанализировали классификации ФЕ, предложенные А.В. Куниным, В.В. Виноградовым и А.М. Чепасовой. На наш взгляд, наиболее логичной и последовательной оказалась семантико-грамматическая классификация А.М. Чепасовой, сочетающая в себе семантический и грамматический аспекты. Классификации В.В. Виноградова и А.В. Кунина имеют ряд недостатков, поскольку не следуют единству принципов и имеют противоречивый характер. Таким образом, семантико-грамматическая классификация представителя Челябинской фразеологической школы легла в основу нашего исследования.

Материалом исследования послужили 513 фразеологизмов с компонентом-зоонимом, отобранных методом сплошной выборки из англо-русских фразеологических словарей А.В. Кунина [11, с. 12]. Мы классифицировали данные единицы по их семантико-грамматическим свойствам.

Фразеологизмы с компонентом-зоонимом распадаются на шесть основных семантико-грамматических классов: предметные (209 ФЕ, 41%), процессуальные (196 ФЕ, 38%), атрибутивно-предикативные (80 ФЕ, 16%), качественно-обстоятельственные (21 ФЕ, 4%). Наименее многочисленными оказались классы модальных (7 ФЕ, 1%) и количественных фразеологизмов (1 ФЕ, 0.2%). Класс грамматических фразеологизмов нами не выявлен.

1. Доминирующим в количественном отношении оказался класс предметных фразеологизмов, в которых вербализуется вещный мир англоговорящего населения. Предметные фразеологизмы имеют категориальное значение предметности. Приведем примеры: **the cat's meow** "someone or something wonderful or remarkable"; **a Trojan horse** "someone or something intended to defeat or subvert from within usually by deceptive means"; **a milking cow** "a source (person or thing) of easily gained income, profitable venture".

Предметные фразеологизмы-наименования живых существ (100 ФЕ, 48% от общего числа предметных единиц) имеют субкатегориальное значение одушевленности и лица и распадаются на три семантические группы: 1) фразеологизмы-наименования лица; 2) фразеологизмы-наименования животных; 3) фразеологизмы-наименования мифологических существ. Самыми многочисленными оказались фразеологизмы-антропонимы (91 ФЕ), в которых вербализуется концепт «человек». Вслед за Е.Р. Ратушной, под антропонимантами мы понимаем единицы, которые имеют предметную семантику и обозначают человека [9]. Приведем примеры: **an early bird** "a person who rises early or arrives in good time"; **a fighting cock** "a pugnacious person"; **a fish out of water** "one who does not feel comfortable in a new environment" и др. Сюда также относятся единицы, называющие совокупность лиц или собирательное единство: **Blue Hen's Chickens** "Delawareans"; **Kilkenny cats** "people who fight relentlessly till their end" и т.д.

Фразеологизмы-наименования неживых предметов довольно многочисленны (98 ФЕ) и являются наименованиями 1) конкретных предметов, 2) вещей, 3) абстрактных понятий. Отметим, что единицы, обозначающие абстрактные понятия, численно преобладают над фразеологизмами с конкретным типом семантики, что обусловлено абстрактностью фразеологического значения. В эту семантическую группу входят единицы, называющие разнообразные отвлеченные понятия, свойства, действия, качества, состояния. Приведем примеры: **a dog's death** "a miserable end; often: a dishonorable or shameful death"; **a cat in the meal** "something concealed; a hidden danger"; **monkey business** "silliness; dishonest tricks" и т.д.

2. Вторым по количеству оказался класс фразеологизмов с категориальной семой 'процессуальность'. Процессуальные фразеологизмы с субкатегорией деятельности составляют 112 ФЕ, с субкатегорией отношения – 50 ФЕ, с субкатегорией состояния – 34 ФЕ. Как мы видим, ФЕ с субкатегориальным значением действия преобладают и обозначают различную деятельность: физическую, речемыслительную, психическую, а также поступки

и поведение человека. Приведем примеры: **eat like a horse** "to eat large amounts of food"; **smell a rat** "to suspect that something is wrong"; **start a hare** "to initiate a topic of conversation"; **make an ass of oneself** "to behave stupidly and look silly"; **drink like a fish** "to be in the habit of drinking alcohol excessively" и т.д.

Также особое место в пределах данного класса занимают ФЕ с субкатегориальным значением отношения (50 ФЕ, то есть 26% от общего числа процессуальных фразеологизмов). Данные единицы представлены в виде двух семантических групп: 1) ФЕ, выражающие отношения между субъектом-лицом и другими лицами (43 ФЕ); 2) ФЕ, выражающие отношения между субъектом-лицом и субъектом предметом (7 ФЕ). В большинстве своем процессуальные ФЕ называют отношения между субъектом-лицом и другими лицами. ФЕ с отрицательной коннотацией выражают взаимодействие между лицами, в результате которого другой человек подвергается риску, опасности или становится предметом выгоды: **kill smb. like a dog** "to shoot and usually kill someone, showing no sympathy"; **make a monkey of smb.** "to make someone seem stupid or inept; make a fool of someone"; **beard the lion in his den** "to confront someone on his or her own territory" и т.д. ФЕ с положительной коннотацией немногочисленны и выражают взаимодействие между лицами, направленное на оказание услуги другому лицу или помощь: **help a lame dog over a stile** "to help someone who is in difficulty or trouble"; **teach an old dog new tricks** "to teach someone (esp. an old person) new skills or to change someone's habits or character" и др.

3. Класс атрибутивно-предикативных фразеологизмов включает единицы, имеющие категориальное значение признака предмета в широком смысле. Мы установили, что единицы данного класса распадаются на три субкатегории: 1) ФЕ с субкатегориальным значением признака или свойства лица (65 ФЕ); 2) ФЕ с субкатегориальным значением признака предмета (9 ФЕ); 3) ФЕ с субкатегориальным значением признака, как лица, так и предмета (6 ФЕ). В основном класс представлен фразеологизмами с субкатегориальным значением признака (состояния) лица. Это может быть физическое (физиологическое) состояние лица, душевное состояние лица (психологическое и эмоциональное), внешний вид, социальный признак лица, нравственные качества лица и умственные способности лица. Приведем примеры: **as tired as a dog** "drained of energy or effectiveness; extremely tired; completely exhausted"; **as blind as a bat** "completely blind"; **as nervous as a cat** "very nervous"; **as poor as a church mouse** "very poor"; **as greedy as a wolf** "greedy, gluttonous, ravenous"; **as solemn as an owl** "very wise" и т.д. Данное явление обусловлено тем, что грамматически зависимый компонент-зооним перестает обозначать животное в составе фразеологизма, и переносит качества, закрепленные в лексическом значении компонента, на человека, определяя тем самым групповую семантику единиц.

4. Класс качественно-обстоятельственных фразеологизмов представлен незначительно и является четвертым в количественном отношении. Единицы данного класса имеют категориальное значение качества, обстоятельства действия и значение степени проявления действия или признака. Подавляющее большинство таких единиц попадают в субкатегорию качества (19 ФЕ, или 90% от общего числа качественно-обстоятельственных единиц) и в основном включены в семантическую группу фразеологизмов образа действия, обозначающих тем самым качество, свойство, способ совершения какого-либо действия. Приведем примеры: **like a bull at a gate** "very quickly"; **like water off a duck's back** "easily, without any apparent effect"; **in less than a pig's whisper** "in a very short time" и т.д. Таким образом, единицы характеризуют процессы, связанные с самой разнообразной деятельностью: физической, поступками и поведением человека, состояниями и отношениями.

5. Класс количественных фразеологизмов представлен только одной единицей, которая имеет категориальное значение "неопределенно большое количество". Приведем пример: **not the only fish in the sea** "lots of, plenty of (other suitable persons, especially for a romantic relationship)". Также мы выделили 7 ФЕ, которые входят в класс модальных фразеологизмов, которые представляют собой чаще всего вводные конструкции и выражают широкий круг модальных отношений: досаду, восхищение, удивление, недоверие и т.д. Например: **stiffen (или stone) the crows!** "an exclamation of astonishment"; **dog my cats!** "an expression of astonishment"; **in a pig's eye** "an expression of emphatic disbelief" и другие.

Таким образом, английские фразеологизмы весьма разнообразны по своим семантико-грамматическим свойствам,

в семантической структуре которых выявляются семы разной степени абстракции. Все это позволяет нам проследить то, как в англоязычной культуре характеризуются предметы реальной

действительности, а также человек, его положение и роль в обществе, состояние и внешние признаки, совершаемая им деятельность.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Об основных типах фразеологических единиц в русском языке*. Избранные труды. Лексикология и лексикография. Москва, 1977: 140 – 161.
2. Кунин А.В. *Фразеология современного английского языка*. Изд. Международные отношения. Москва, 1972.
3. Мелерович А.М. *Семантический анализ ФЕ. Филологические науки*. 1979; 5: 69 – 76.
4. Чепасова А.М. *Семантические и грамматические свойства именных фразеологизмов*. Диссертация ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 1996.
5. Помыкалова Т.Е. *Семантика фразеологического признака в русском языке*: монография. Челябин. гос. акад. культуры и искусств. Челябинск: ЧГАКИ, 2003.
6. Шиганова Г.А., Юздова Л.П., Свиридова А.В., Чепуренко А.А. Тожество и различие фразеологических единиц разных семантических классов. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2015; 7.
7. Хомутникова Е.А., Боровых Ю.С. Фразеологизмы агнец Божий. Lamb of God: этимологический и семантический аспекты. *Аграрное образование и наука*. 2017; 2: 25.
8. Хомутникова Е.А. Этимология английских фразеологизмов с компонентом rose. *И вновь продолжается бой...*: сб. науч. ст., посвященный юбилею д-ра филол. наук, проф. С. Г. Шулежковой. Гл. ред. В. М. Мокиенко. Магнитогорск: МаГУ, 2010: 279 – 282.
9. Ратушная Е.Р. *Семантическая структура фразеологизмов в процессе её формирования и функционирования*. Курган, 2000.
10. Лебединская В.А. *Процессуальные фразеологизмы современного русского языка*. Челябинск, 1987.
11. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва, 1999.

References

1. Vinogradov V.V. *Ob osnovnyh tipah frazeologicheskikh edinic v russkom yazyke*. Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya. Moskva, 1977: 140 – 161.
2. Kunin A.V. *Frazeologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Izd. Mezhdunarodnye otnosheniya. Moskva, 1972.
3. Meleroich A.M. *Semanticheskij analiz FE. Filologicheskie nauki*. 1979; 5: 69 – 76.
4. Chepasova A.M. *Semanticheskie i grammaticheskie svojstva imennyh frazeologizmov*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1996.
5. Pomykalova T.E. *Semantika frazeologicheskogo priznaka v russkom yazyke*: monografiya. Chelyab. gos. akad. kul'tury i iskusstv. Chelyabinsk: ChGAKI, 2003.
6. Shiganova G.A., Yuzdova L.P., Sviridova A.V., Chepurenko A.A. Tozhdestvo i razlichie frazeologicheskikh edinic raznyh semanticheskikh klassov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; 7.
7. Homutnikova E.A., Borovyh Yu.S. Frazeologizmy agnec Bozhij. Lamb of God: `etimologicheskij i semanticheskij aspekty. *Agrarnoe obrazovanie i nauka*. 2017; 2: 25.
8. Homutnikova E.A. `Etimologiya anglijskikh frazeologizmov s komponentom rose. *I vnov' prodolzhaetsya boj...*: sb. nauch. st., posvyaschennyj yubileyu d-ra filol. nauk, prof. S. G. Shulezhkovej. Gl. red. V. M. Mokienko. Magnitogorsk: MaGU, 2010: 279 – 282.
9. Ratushnaya E.R. *Semanticheskaya struktura frazeologizmov v processe ee formirovaniya i funkcionirovaniya*. Kurgan, 2000.
10. Lebedinskaya V.A. *Processual'nye frazeologizmy sovremennogo russkogo yazyka*. Chelyabinsk, 1987.
11. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1999.

Статья поступила в редакцию 16.03.18

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ИСКУССТВО НАРОДНОГО ПЕНИЯ».....	37	Айман Кашкуш СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	70
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ		А.М. Курбанова, Э.М. Каримулаева ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.....	39	Т.И. Алиев ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СОТРУДНИКОВ ПОГРАНИЧНЫХ ОРГАНОВ ФСБ РОССИИ НА ОСНОВЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА: ИТОГИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА.....	72
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		И.Г. Лаптев К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ДУХОВНОГО МИРА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА	41	Г.В. Алмадакова РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРИНЦИПА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ ДИАЛОГОВОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	78
Л.Б. Абдуллина, Т.И. Петрова, Р.Ф. Берзина ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	5	М.Р. Магомедалиева, Ш.И. Булуева ЭТАПЫ И СТРУКТУРА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	44	Г.В. Бурцева К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРИЁМОВ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ- ХОРЕОГРАФОВ.....	81
М.В. Ажиев, Ш.И. Булуева, И.Е. Маркевич ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ И ШКОЛЕ.....	7	М.Г. Магомедова ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	46	Т.Л. Лопуха, Р.В. Володин, В.Л. Разгонов, Д.В. Суслов ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ НА ИДЕЕ ПАТРИОТИЗМА И ЦЕННОСТЯХ РОССИЙСКОГО ОФИЦЕРСТВА	84
А.П. Аргунова, М.Д. Дьячковская, Н.В. Аргунова КОНКУРС ПРОЕКТНЫХ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННО- ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К МАТЕМАТИКЕ.....	9	3.3. Магомедова, М.В. Гамзаева РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ	49	Е.М. Дорофеев СТРУКТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАДЕТОВ НАВИГАЦИОННОЙ ШКОЛЫ МОРСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ САМОКОНТРОЛЯ	90
Ш.И. Аюбова, Э.М. Каримулаева, Ф.М. Мустафаев РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА	12	М.Г. Магомедова АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС	51	Е.Н. Дронова ВЕБ-СЕРВИС PREZI.COM В РАЗВИТИИ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ	95
А.В. Якубов, Я.Д. Батаева О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ СОВМЕЩЕНИЯ БАЗОВОГО И ПРОФИЛЬНОГО ЭКЗАМЕНОВ ПО МАТЕМАТИКЕ	14	Х.Э. Мамалова ВОЗМОЖНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	53	Ю.И. Злобина, М.О. Сорокина ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ	97
О.А. Братцева, О.В. Булатова, В.А. Мищенко ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ У СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ.....	16	Л.К. Фортובה, О.С. Матюхина ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВИРТУАЛЬНЫХ АДДИКЦИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ.....	54	Е.А. Кириченко, Л.В. Панова, И.А. Кольцов ДОКУМЕНТАЛЬНЫЙ ФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ	100
Д.М. Даудова, П.Г. Гасанова, В.К. Агарагимова ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	18	П.Ш. Муртузалиева, 3.3. Сулейманова ОРГАНИЗАЦИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИОННОГО НАСЛЕДИЯ ПРЕДКОВ	58	А.М. Магомедгаджиева, А.Д. Магомедова, Н.С. Алипулатова ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	103
Н.Н. Дробышева ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПОЗИЦИЙ АКМЕОЛОГИИ	21	Г.В. Оленина ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ И МИЛОСЕРДИЯ ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ	60	А.М. Магомедгаджиева, Ш.С. Гаджагаев, 3.Д. Гаджиева, Р.А. Амирханова ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА АЛГЕБРЫ И ГЕОМЕТРИИ	106
И.С. Ерёмкина, О.В. Емельянова РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ВУЗА	24	Н.В. Бабарыкина, Р.В. Ильин, О.В. Первушина, А.Д. Плюснин, Н.В. Третьякова, Т.Т. Фисюк ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КЕЙС-АНАЛИЗА В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ.....	62	А.Н. Магомедова, Л.Н. Харченко КАТЕГОРИЯ «ПРИРОДА» И ЕЁ БИОЭТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ.....	108
И.П. Золотухина, И.И. Гончарова ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ..	25	Т.В. Сабанцева, Л.Я. Николаева, Н.В. Даренская МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УРОВНЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ- ХОРЕОГРАФОВ ДЛЯ ИСПОЛНЕНИЯ МУЖСКИХ ТРЮКОВЫХ ЭЛЕМЕНТОВ РУССКОГО ТАНЦА.....	65	В.Г. Мальцев, Е.Ф. Волощенко СОЗДАНИЕ МОБИЛЬНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО КЛАССА	110
Н.В. Кадетова ВЛИЯНИЕ СУДЕЙСКОЙ ПРАКТИКИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СУДЬИ ПО ИГРОВОМУ ВИДУ СПОРТА (НА ПРИМЕРЕ БАДМИНТОНА).....	28	О.В. Солнышкова, Е.Н. Бойко ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПОЛУЧЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ.....	68	Т.Л. Лопуха, А.А. Манин, В.А. Чебатарева ВОИНСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ С ЛИЧНЫМ СОСТАВОМ	113
А.А. Калекин К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА: ИТОГИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА	31			Ю.А. Наумова, Т.А. Филь ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА ОБЛАДАЮЩЕГО ХАРИЗМАТИЧНОСТЬЮ.....	119
Л.А. Костина, Л.М. Милыева ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	35				
Т.А. Котлярова, М.Г. Котляров ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОГО ПОДХОДА К ТРЕБОВАНИЯМ ОСВОЕНИЯ					

Г.И. Грушко НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 122	С.А. Алиханова ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ СОЦИОЛОГИИ 164	Е.В. Литвина, Г.А. Литвина, Е.В. Кульчицкий ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЕТАПРЕДМЕТНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 201
О.Н. Дмитриева, А.К. Винокуров ИЗУЧЕНИЕ МЕДИЦИНСКОЙ НАУЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА ЛАТИНСКОМ ЯЗЫКЕ С ПОМОЩЬЮ МНЕМОНИКИ..... 125	А.А. Вишневская РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЯХ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ..... 166	О.И. Мезенцева ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ..... 204
В.И. Дробышев, О.М. Дробышева, А.К. Добрянский ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ОФИЦЕРОВ ЗАПАСА НА ВОЕННЫХ КАФЕДРАХ ПРИ ГРАЖДАНСКИХ ВУЗАХ..... 127	Е.М. Акишина РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА 169	И.Н. Нечитайло ГОТОВНОСТЬ МАГИСТРАНТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К СОЦИАЛЬНО- ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: АСПЕКТ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 207
Н.М. Кара-Сал, О.М. Танова РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ К МАТЕМАТИКЕ..... 131	Л.М. Алиева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ MS EXCEL НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ..... 171	Т.А. Оболюдина, М.Ю. Пермьякова РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО- ГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ 210
А.В. Калинина, А.Н. Томилин ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО СРЕДНЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ 135	В.Н. Андреев, Н.В. Андреев ДВА ПУТИ ПОЗНАНИЯ МИРА И ЗНАЧИМОСТЬ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ..... 173	Н.У. Ремизова, Л.М. Милеева, Б.В. Рыкова САМООБУЧАЮЩАЯСЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА 212
М.И. Шурпаева, З.Г. Курбанова ПРИБЛИЖЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИСКУССТВУ РОДНОГО СЛОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА)..... 138	Н.И. Белоцерковец, И.В. Чупаха РАЗВИТИЕ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ИСТОРИЯ, ПРОБЛЕМА, ПОИСК РЕШЕНИЙ 177	Т.А. Танцура ELEVATOR PITCH КАК МЕТОД ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ 215
Е.А. Пономарева, Н.Ф. Искандеров ОРГАНИЗАЦИЯ ОСВОЕНИЯ УЧИТЕЛЕМ ФИЗИКИ ОСНОВ ИМПЛИЦИТНОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ШКОЛЕ 139	Е.В. Везетиу ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 180	В.А. Таран СОВРЕМЕННОЕ ХОЛИСТИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ МИРА 218
Н. Сависько К ВОПРОСУ О «ПЕРЕВОДИМОСТИ» ЯЗЫКА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИСКУССТВА В КОНЦЕПЦИИ КАЗИМИРА МАЛЕВИЧА 142	Н.В. Власова ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА..... 181	И.И. Топилина ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 220
А.Н. Шрайбер МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ SOFT SKILLS (МЯГКИХ НАВЫКОВ) У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 145	Е.В. Воев МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА..... 184	Н.В. Топилина РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 223
Е.Ю. Никитина, Е.Б. Юнусова ХОРЕОГРАФИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ КАК АЛЬТЕРНАТИВНАЯ ФОРМА ИТОВОЙ АТТЕСТАЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ХОРЕОГРАФОВ..... 147	П.Д. Гаджиева МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ 185	А.В. Абросимова, Н.И. Колесникова РЕЧЕВОЙ ЖАНР «ОТЧЁТ» И ЕГО ВАРИАНТЫ (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)..... 225
Г.В. Оленина СОЦИАЛЬНЫЙ МАРКЕТИНГ В ПРОДВИЖЕНИИ ДОБРОВОЛЬЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ..... 150	Ш.С. Гаджимагомедова КЛУБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО- ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ..... 187	Е.В. Аникина НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ В АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ИЗ СТРАН АФРИКИ К УСЛОВИЯМ СТОЛИЧНОГО МЕГАПОЛИСА 229
А.А. Розин ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 152	М.А. Гаджимурадов, З.Д. Гаджиева ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ЕГО РАЗВИТИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ 189	Ю.В. Ахметшина ПРАВОВАЯ ЭТИКА ЮРИСТА И СУДЬИ..... 231
О.В. Савина, Т.Н. Серегина, Ю.В. Слепкина, А.В. Фатерина ОСВОЕНИЕ СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КЛАВИРНЫХ СОНАТ Д. СКАРЛАТТИ В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНО- ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ..... 154	А.Д. Джабраилов МОДЕЛИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ..... 191	Т.А. Косачева, О.А. Парпура МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ АСПИРАНТОВ В АГРАРНОМ ВУЗЕ 233
А.П. Салахбеков, А.У. Умаев, М.В. Гамзаева ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕРТЁЖНО-ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ 157	Н.В. Калинина СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРЫ ТРАНСЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА..... 193	И.М. Купчигина ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 235
Ж.Г. Химич СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ 159	Ю.А. Савинова, Ж.Н. Заруцкая, З.В. Аракчеева ПРОВЕДЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНО- ПРАКТИЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА 195	О.И. Мезенцева РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ 238
Е.М. Эрикенова САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: СУЩНОСТЬ И МЕТОДОЛОГИЯ..... 161	Ж.К. Кениспаев, В.В. Маркин, Н.С. Серова ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ МЕТАПЕДАГОГИКИ..... 198	Т.Т. Мунзук ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ РОЛЬ ФОЛЬКЛОРА В НАРОДНОМ ВОСПИТАНИИ ТУВИНЦЕВ 239

Г.А. Бакланова ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ПОГРУЖЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОФЕССИЮ 242	П.Д. Гаджиева СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА 279	Камерис Андреас АНАЛИЗ ОРКЕСТРОВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 317
Н.В. Мжельская, Н.А. Чушешева ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ОТДАЛЁННЫХ РАЙОНАХ АЛТАЙСКОГО КРАЯ 244	А.Д. Джабраилов ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПТИМИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ 281	Ю.Н. Киселева МУЗЫКАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 320
Ю.В. Денисенко ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 247	Д.В. Ямбу, Ш.Ю. Кужугет ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЛЛЮСТРАТИВНО- ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ 284	О.А. Спиридонов ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ НА УРОВНЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 322
В.Е. Евдокимова, Н.Н. Устинова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОБОТОТЕХНИЧЕСКИХ УСТРОЙСТВ КАК ОСНОВЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КОНСТРУИРОВАНИЮ И ПРОГРАММИРОВАНИЮ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 250	Н.Ф. Петрова МИРОВОЙ ОПЫТ СОЗДАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (НА ПРИМЕРЕ США) 286	Е.Ю. Микрюкова ПРОБЛЕМЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО ИНФОРМАТИКЕ В ВУЗЕ 326
И.К. Дракина, М.С. Винокур ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ТРАДИЦИОННОЕ ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО 252	Е.Н. Пряхина, Н.М. Гаврилова, А.А. Стульников ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИК БАКАЛАВРОВ В СФЕРЕ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ 288	Л.А. Саенко, Г.А. Соломатина ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ 328
И.Б. Имангаликова РАЗВИТИЕ АКТИВНЫХ ПОЗИЦИЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИГРЫ 254	Ф.Б. Саутиева РОЛЬ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В ПОВЫШЕНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 290	С.Э. Серкерев, З.М. Абдулмуталимова ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ЭКСТРЕМИЗМУ И ТЕРРОРИЗМУ 330
С.В. Лебедев ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И «ВОЗВРАТ ЭТНИЧНОСТИ» В ВЕК ГЛОБАЛИЗАЦИИ 257	Е.И. Тарасенко УЧЁТ ОСОБЕННОСТЕЙ ЖЕНСКОГО ОРГАНИЗМА КАК ФАКТОР ГРАМОТНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА 292	Хо Да СПЕЦИФИКА РАБОТЫ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НАД ЗВУКОМ В ФОРТЕПИАННОМ КЛАССЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА 332
Т.В. Нечаева, Е.Н. Ложкомоева ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕЛОВЫХ И РОЛЕВЫХ ОБУЧАЮЩИХ ИГР В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 261	М.С. Ибрагимова ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЧЕЧЕНСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ 294	Л.М. Чепелева МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ 334
А.Т. Рахметов ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ ПРОДЮСЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПРОДЮСЕРА В ВУЗАХ 264	Е.Н. Бажукова МУЗЫКАЛЬНАЯ ИНФОРМАТИКА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 295	А.С. Чухров ТЕХНИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА 336
А.С. Сапожников, А.П. Шарухин ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВЫСОКОГО КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА») 266	М.Н. Бакуменко ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В СРЕДНИХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ 298	А.С. Шаалы ВОСПИТАНИЕ НАСТОЯЩЕГО МУЖЧИНЫ НА ПРИМЕРЕ НРАВСТВЕННОГО ИДЕАЛА СОВЕРШЕННОГО ЧЕЛОВЕКА ТУВИНСКОГО НАРОДА 338
А.В. Трацеская УЧЕНИЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ: ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В КОЛЛЕКТИВЕ 268	М.Н. Бакуменко К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИНСТРУМЕНТАРИЯ В ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА ЭЛЕКТРОННЫХ КЛАВИШНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ 300	С.А. Павлова ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ 340
Ю.А. Савинова, Ж.Н. Заруцкая, Е.А. Пикалова НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИИ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ, С ЦЕЛЬЮ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ НАПИСАНИЯ НАУЧНОЙ СТАТЬИ 272	И.Б. Горбунова ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: СТАТИСТИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ ВЫПОЛНЕНИЯ КОНТРОЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ 302	Д.С. Юдин ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ БОРЬБЫ САМО И ДЗЮДО В РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ДИСЦИПЛИН И НАПРАВЛЕНИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА 341
Е.Н. Борисова ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ (НА ПРИМЕРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ) 274	И.Б. Горбунова, Е.В. Орлова МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА НОВЫХ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ 307	С.В. Кривых СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПОТРЕБНОСТИ ПЕНСИОНЕРОВ 345
Х.М. Борлакова ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ 278	Е.В. Орлова, И.Б. Горбунова ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ И ТВОРЧЕСТВУ 309	И.С. Петронюк РОЛЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЮНОШЕСТВА 347
	Е.Ш. Давиденкова-Хмара ТЕМБРОВЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ 312	А.В. Ракитский ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КУЛЬТУРОЦЕНТРИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЗМА КУРСАНТОВ ВУЗОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ 350
	Е.Ш. Давиденкова-Хмара АКУСТИКА КОЛОКОЛЬНОГО ЗВОНА: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТОЛКОВАНИЯ 315	

Э.Г. Щебельская КУЛЬТУРА ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ДУХОВНЫЙ АСПЕКТ 352	М.С. Эльсиева ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 387	В.В. Константинов СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ МИГРАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К НОВЫМ УСЛОВИЯМ ЖИЗНИ 422
Е.Г. Ямщикова РОЛЬ ПРОГРАММНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ..... 355	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Л.М. Данович, Д.В. Гулякин РАЗВИТИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРА: ИНФОРМАЦИОННЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ 357	Н.Ю. Бобыкина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИНАМИЧЕСКИХ АВАТАРОВ В КУРСЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ ВЫШИВКЕ 389	Я.В. Майорова, В.В. Глебов ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНОГОРОДНИХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СТОЛИЧНОМ МЕГАПОЛИСЕ 426
И.Н. Дубовицкий, Н.Н. Уварова ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА..... 358	И.И. Бринько, М.В. Паромонова КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 391	Е.М. Разумова, Д.А. Хабибуллин СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДСЛЕДСТВЕННЫХ С РАЗНЫМ СРОКОМ НАХОЖДЕНИЯ В СЛЕДСТВЕННОМ ИЗОЛЯТОРЕ 428
О.М. Зияудинова, М.Д. Зияудинов, С.М. Зияудинова ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 360	Е.А. Быкова ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ..... 395	В.В. Калита, Д.С. Потапов К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗА ВРАГА У ОФИЦЕРОВ РОССИЙСКОЙ АРМИИ 431
Е.Ф. Торикова, А.В. Ториков, Р.Р. Магомедов ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СКАПОЛАЗАНИЮ В СИСТЕМЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 363	Е.В. Волобуева, О.В. Хилько ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАНИПУЛЯТИВНОГО ОБЩЕНИЯ И ЕГО ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ 399	Е.А. Суроедова, Н.В. Ломова СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ СМЫСЛОПЕРЕДАЧИ 433
Ю.В. Сорокопуд ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ 364	И.А. Ерина ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ, ОБУЧАЮЩЕЙСЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ 401	Л.Г. Устинова, М.В. Султанова ЛИЧНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СОТРУДНИКОВ ОВД: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ 437
М.А. Егоров, А.Н. Томилин ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 366	В.В. Калита, Е.Б. Марин ВСЕРОССИЙСКАЯ ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПАРТИЯ «ЕДИНАЯ РОССИЯ» В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ (НА ПРИМЕРЕ КУРСАНТОВ ОТРАСЛЕВОГО ВУЗА И СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА) 403	И.И. Федько, А.В. Копылов, И.А. Копылова, И.В. Кулькина ПСИХОЛОГО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ СУДЕБНО-МЕДИЦИНСКИХ ЭКСПЕРТИЗ ПО ДЕЛАМ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЯХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ 439
С.Н. Томилина СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА..... 369	Н.К. Акименко СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНО- СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПЕДАГОГОВ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ 405	ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
А.У. Умаев, Г.М. Гаджикурбанова ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 371	Д.А. Гунина «ЭКОЛОГИЧНОСТЬ» КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК 407	ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
В.П. Фомин ДЕТСКИЕ ФОНОИНСТРУМЕНТЫ ЮЖНЫХ АЛТАЙЦЕВ..... 373	Н.Н. Ковальчук, Т.Г. Ставер РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)..... 409	Р.Н. Абдулаева, З.М. Агларова ПОЭТИКА АВАРСКИХ НАРОДНЫХ ЗАГАДОК 443
Н.Н. Шаховалов, Л.А. Гриневич, Е.Г. Шаховалова ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 375	Н.Ю. Литвинова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНЫМИ СИТУАЦИЯМИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ, РЕФЛЕКСИЯ, КРЕАТИВНОСТЬ 411	И.Х. Алхлавова ПРОБЛЕМА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА И ПРИРОДЫ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ МОТИВОВ ЛИРИКИ ДЖАМИНАТ КЕРИМОВОЙ 445
Ю.В. Фролов, П.А. Шестаков, М.И. Бочаров МОДЕЛЬ КРУГОВОЙ ОЦЕНКИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 379	Н.И. Медведева ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЯМИ РЕБЁНКА В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ..... 415	О.М. Анурова АНАЛИЗ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В АВИАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ И ЕЕ ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК 448
Э.Г. Щебельская АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СУБТИТРОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОГО ВУЗА 382	С.В. Нищитенко ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК ОСОБЫЙ ВИД ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА 417	М.Р. Багомедов, А.Г. Кадиева ДАРГИНСКАЯ ОНОМАСТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В СЛОВАРЯХ РАЗНЫХ ТИПОВ 450
Ю.И. Щербаков, Г.В. Алексеева, М.В. Сергеева ЗНАЧЕНИЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ..... 385	О.А. Ахвердова, Н.А. Тарасьян, Н.Н. Волоскова ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ДУХОВНОСТИ И САМОСОЗНАНИЯ РОССИЙСКОГО ЮНОШЕСТВА 418	М.Р. Багомедов, Н.К. Джамалудинова СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТОПОНИМИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ МИРЗИДЫНСКОГО ГОВОРА ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА 452
	М.Н. Даначева, В.В. Глебов ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РАЗНЫХ СРЕДОВЫХ УСЛОВИЯХ СТОЛИЧНОГО МЕГАПОЛИСА 421	К.Е. Барабошкин ЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ ПРИРОДА (СИН) В ТРАКТАТЕ ЛУНЬХЭН («ВЕСЫ СУЖДЕНИЙ») ВАН ЧУНА (I В.Н.Э.) 454
		Ю.З. Богданова ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЗВУКОВЫХ ОБРАЗОВ (НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК) 456
		Д.С. Бородина АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ШВЕДСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ – ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА И ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ 458

А.В. Брик СИНТАКТИКА ГЛАГОЛЬНЫХ ЕДИНИЦ ТАКТИЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ КАК ЯЗЫКОВЫХ ЗНАКОВ В СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКИХ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ 461	В.М. Мамбетова МИФИЧЕСКИЕ МОТИВЫ И ОБРАЗЫ БАШКИРСКИХ ЭПОСОВ В ШЕЖЕРЕ И ТАВАРИХ XVI–XVIII ВВ. 508	С.Б. Никонов, А.В. Байчик РОЛЬ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В ПРОДВИЖЕНИИ ИНТЕРЕСОВ БЕЛОРУССКОГО ГОСУДАРСТВА НА МЕЖДУНАРОДНОЙ АРЕНЕ 553
Т.Ф. Вахитова НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА И РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ЕЕ СТРУКТУРЕ 465	Л.Н. Авдонина, Т.А. Гордеева, Н.Н. Таньков, А.О. Булатова ТОПОНИМИКА ПЕТЕРБУРГА АЛЕКСАНДРА БЛОКА 510	А.А. Омаров ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО СОМАТИЗМА БЕКИ (ГОЛОВА) В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ 555
И.С. Вацковская ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ НАЗВАНИЙ ПРОГРАММ И ПРОЕКТОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ СМИ 468	Алрамаднех Дина Саид ЗНАЧЕНИЕ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ КУЛЬТУРЫ НА ПРИМЕРЕ ЛЕКЕМЫ СЕРДЦЕ 514	О.В. Принципалова, Е.В. Саванкова ИЗЛОЖЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ 559
В.А. Гайдаренко УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КАТЕГОРИИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА 471	Л.А. Волошина О РОЛИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ТВОРЧЕСТВЕ МАСТЕРОВ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА 516	Н.Б. Рубина ИЗУЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ БРИТАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ 562
С.Х. Гасанова, Э.З. Сантуева, Д.Н. Шахбанова ИСТОРИОГРАФИЯ КАВКАЗА В АСПЕКТЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ 475	П.М. Габибуллаева ОСОБЕННОСТИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В СИРХИНСКОМ ДИАЛЕКТЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА 519	Е.В. Сильченко, Т.В. Шенкнехт НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА АСИММЕТРИЧНЫХ ИМЕНОВАНИЙ ЛИЦА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ 564
Н.В. Глухих, И.Г. Казачук, Р.Х. Сафарова СТЕРЕОСКОПИЧНОСТЬ И РЕЛЬЕФНОСТЬ ОБРАЗА ГЕРОИНИ В ТЕКСТЕ-ПОРТРЕТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА И.А.БУНИНА «КАМАРГ») 477	Н.А. Волкова, О.А. Галкина ПРОБЛЕМАТИКА РАССКАЗОВ И ПОВЕСТЕЙ Е.Г. ГУЩИНА 520	А.В. Тарыма ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ В РУССКОМ И ТУВИНСКОМ ЯЗЫКАХ 567
М.И. Джабраилова, Э.Д. Гюлахмедова РОЛЬ ПРЕССЫ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН В ФОРМИРОВАНИИ ДИАЛОГА ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП 480	М.А. Гаджиев, М.Р. Гамзатова ПРОБЛЕМА ЧЕЛОВЕКА И СРЕДЫ В РАССКАЗАХ ЛЮДМИЛЫ ПЕТРУШЕВСКОЙ 524	З.Э. Уразаева, Г.А. Магомедов ЖАНРОВАЯ ПАЛИТРА СОВРЕМЕННЫХ ОНЛАЙН-СМИ 569
Е.П. Ильчинская ПОЛИДИСКУРСИВНЫЙ ФОРМАТ ПРИВЕТСТВИЯ И ПРОЩАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ФАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ 482	В.А. Гапутина ДИСКУРС МОДЫ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM 526	С.Б. Хабибуллина СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА НАУЧНОЙ АННОТАЦИИ 571
А.Г. Волховская ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО А.С.ПУШКИНА В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ФЕЛИКСА РОСА 485	Х. Голами, М. Бейги, П. Пулаки ТРУДНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА 530	Л. Шуцзинь О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ СОЮЗА ЯКО В СЛОЖНОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ ДРЕВНЕРУССКОГО ЯЗЫКА 574
Г.А. Гасанова, А.О. Джамалова МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ-ЗООНИМОВ В РУССКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ 487	А.П. Грибас ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ И РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 533	Т.И. Якунина ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕРМИНОВ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА МАЙКЛА ОНДАТЖЕ «АНГЛИЙСКИЙ ПАЦИЕНТ») 576
М.М. Абдусаламова, К.А. Кадырова СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОМАНОВ В. НАБЕКОВА «МАШЕНЬКА» И Г. ГАЗДАНОВА «ВЕЧЕР У КЛЭР» 490	Е.В. Еськина, Л.А. Нурбагандова НОВОСТИ НА РЕГИОНАЛЬНОМ ТВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ (НА ПРИМЕРЕ «НОВОСТИ 24» НА КАНАЛЕ ННТ И «ВЕСТИ ДАГЕСТАН» НА КАНАЛЕ «РОССИЯ 1») 535	В.Д. Линькова, Е.А. Тозыякова, Т.Н. Юрченко ПРОСТРАНСТВО БАЛА В РУССКОЙ РОМАНТИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ 30-Х ГОДОВ XIX ВЕКА 579
О.Ю. Дигтяр ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО ОБРАЗА СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ 492	М.Ю. Карбаинова, М.Р. Коренева К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ ПРОЦЕССУАЛЬНОСТИ НУЛЕВОГО АРТИКЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ 537	З.Г. Курбанова ТЕМА ГЕРОИЗМА И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМА НА УРОКАХ ДАГЕСТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ОЧЕРКОВ ЭФФЕНДИ КАПИЕВА «НАШ МАГОМЕД», «ДОЧЬ ВОЙНЫ» ИЗ «ФРОНТОВЫХ ЗАПИСОК») 582
К.Б. Доржу, Ш.Ю. Кужугет ЛЕТНЕЕ ВРЕМЯ В ПОЭЗИИ АЙЛАНМЫ ХЕРТЕК 495	Р.А. Кардашов, М.З. Мамаева ПРОЦЕССЫ КОНВЕРГЕНЦИИ В РЕСПУБЛИКАНСКОЙ ОБЩЕСТВЕННО- ПОЛИТИЧЕСКОЙ ГАЗЕТЕ «ИЛЧИ» 539	А.С. Кызласов, П.Е. Белоглазов, З.Е. Каскаракова, В.В. Субракова ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ 584
С.Ж. Ергалиева ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ КОММЕНТИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 496	Н.А. Киндря ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО СРЕДСТВА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА 540	Н.В. Лысанова, Е.В. Кириллина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО КОМПАРАТИВНОГО И ЛИНГВОКОНТРАСТИВНОГО АНАЛИЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ 587
Н.А. Калёнова КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ АСПЕКТ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ АЛЛЮЗИИ 499	М.Н. Ключкова ПРОЯВЛЕНИЯ ПОЛИСТАТУТНОСТИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО JUST В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ АДЪЕКТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ .. 542	Г.А. Магомедов, П.М. Магомедова СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СМИ КАК ИНФОРМАЦИОННОГО РЕСУРСА ПОЛИТИКИ 589
Е.И. Канарская ПРОБЛЕМА РОКА В ДРАМАТУРГИИ Н.В. КОЛЯДЫ 501	О.Д. Колесникова КРЕОЛИЗОВАННЫЕ ИЛИ ПОЛИКОДОВЫЕ ТЕКСТЫ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ НОВОСТЕЙ: К СООТНОШЕНИЮ ПОНЯТИЙ 545	Ш.М. Магомедрасулова, Ш.А. Мазанав МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В РОМАНЕ Т. ТОЛСТОЙ «КЫСЬ» 591
А.Ю. Константинова ОЦЕНОЧНЫЕ СПОСОБЫ ГЛАГОЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ В ГРУППЕ ГЛАГОЛОВ РЕЧИ .. 504	С.Д. Краснокутская ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЦЕРКОВНОГО ПРОСТРАНСТВА В ЦИКЛЕ Н.В. ГОГОЛЯ «МИРГОРОД» 548	
Г.А. Магомедов, Н.Г. Алибекова РОЛЬ ПРЕССЫ МАЛЫХ НАРОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ 506	Е.В. Куликова, И.А. Шевелева ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ВЫРАЖЕНИЯ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ, ИСПАНСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ И ЗНАЧИМОСТЬ ИХ СРАВНИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ 550	

О.А. Агаркова, Т.В. Макшанова ЭВОЛЮЦИЯ ПРИКНИЖНОЙ АННОТАЦИИ.....	А.Ф. Сагитова, А.К. Сулейманова ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ КАК СИНТЕЗ УНИВЕРСАЛЬНОГО И ЭТНИЧЕСКИ СПЕЦИФИЧНОГО.....	Д.М. Киреева, М.А. Останина МЕТАФОРИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА HEART В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ АМЕРИКАНЦЕВ.....
593	619	649
У.М. Мирзазаде КОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ ГЕНДЕРНЫХ МЕТАФОР В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ.....	М.Ю. Смирнова СОВРЕМЕННАЯ РЕЦЕПЦИЯ ПОВЕСТИ И.С. ШМЕЛЕВА «ГРАЖДАНИН УКЛЕЙКИН» В РОССИИ И В ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЕ.....	Р.Е. Тельпов «НУЛЕВОЙ ГРАДУС ПИСЬМА» В РУССКОЙ ДУХОВНОЙ ПОЭЗИИ (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ ВЕЛИКОГО КНЯЗЯ КОНСТАНТИНА РОМАНОВА (К.Р.) «ПСАЛМОПЕВЕЦ ДАВИД»).....
596	622	651
Ш.А. Мазаная, Д.М. Муталибова ГЕРОЙ ЦИКЛА РОМАНОВ БОРИСА АКУНИНА «ПРИКЛЮЧЕНИЕ ЭРАСТА ФАНДОРИНА» КАК НОВЫЙ ТИП ГЕРОЯ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	И.Ж. Степанова, М.В. Бохеева СЕМАНТИЧЕСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ ЯЗЫКА ИНТЕРНЕТА.....	Р.Е. Тельпов ОСОБЕННОСТИ ТОЛКОВАНИЯ НАЗВАНИЙ ЖИВОТНЫХ, УПОМИНАЕМЫХ В БИБЛИИ, В СЛОВАРЕ АКАДЕМИИ РОССИЙСКОЙ
598	626	654
М.Д. Ниматулаева, С.Г. Сопунова ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ГЛАГОЛОВ КАК СПОСОБ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ.....	Тан Цзин РЕЦЕПЦИЯ Ф. СОЛОГУБА В КИТАЕ И ЭВОЛЮЦИЯ В ПОНИМАНИИ ЕГО ТВОРЧЕСТВА.....	Ш.Х. Таргын СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ТУВИНСКИХ НЕЛИЧНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ С.ТОКА «АРАТТЫҢ СӨЗҮ» (СЛОВО АРАТА)).....
600	629	657
М.Д. Ниматулаева, П.А. Шабанова, Х.Г. Джамалудинова К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ СОЗДАНИЯ РОМАНА МАГОМЕДА ХУРШИЛОВА «СУЛАК-СВИДЕТЕЛЬ».....	Л.В. Челтыгмашева ЭТНОПОЭТИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХАКАССКОЙ ДЕТСКОЙ ПРОЗЫ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВВ.	Ш.Х. Таргын ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ТУВИНСКИХ ПРИЧАСТНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК.....
603	631	660
И.М. Нурбагамаева КОЛЛЕКТИВНЫЙ РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ НОСИТЕЛЕЙ ПОЛИЭТНОЛЕКТА ГЕРМАНИИ: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	Чжэн Гуанцзе ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ В РУССКОЙ ДЕТСКОЙ ПРОЗЕ ХХІ ВЕКА: НАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ.....	У.Н. Текенова ПСИХОЛОГИЗМ И ВНУТРЕННИЙ МИР ЧЕЛОВЕКА В РАССКАЗЕ «ЯМАНКА И ЯКШИЛАР» ДИБАША КАИНЧИНА
604	634	662
А.И. Плотникова ФОРМЫ НА -У РОДИТЕЛЬНОГО И МЕСТНОГО ПАДЕЖА СЛОВ МУЖСКОГО РОДА В РУССКИХ ДИАЛЕКТАХ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ XVII И XX ВЕКОВ).....	А.Н. Чугункова ОТРАЖЕНИЕ «ПРИРОДНОГО ВРЕМЕНИ» В РАССКАЗАХ КАРКЕЯ НЕРБЫШЕВА.....	Хадеми Могаддам М. ОСНОВНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ ГЛАГОЛОВ С ПРИСТАВКОЙ ОТ- (ОТО-) В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ ПЕРСИДСКИЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ.....
607	637	666
А.Ю. Полевая ОНИМИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ НИЖЕГОРОДСКИХ ГОДОНИМОВ.....	П.А. Шабанова, М.Д. Ниматулаева, Х.Г. Джамалудинова ПОЭТИКА ПОВЕСТИ КУРДИ ЗАКУЕВА «ОБМАНУТАЯ ЛЮБОВЬ».....	Э.В. Хилханова, Ж.Б. Папинова К ВОПРОСУ О ТЕРМИНАХ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДОВ, СМЕШЕНИЕ КОДОВ, ВКРАПЛЕНИЯ И КРИТЕРИЯХ ИХ РАЗГРАНИЧЕНИЯ.....
611	639	667
О.Ю. Рождественская, А.Я. Эсалнек РОМАН Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЬ» В АСПЕКТЕ ДИАЛОГИЗМА.....	Л.С. Шаталова, Н.С. Шаталова КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКСТОВ ИНФОРМАТИВНО-АНАЛИТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ ВОЕННОЙ РЕЧИ.....	Е.А. Хомутникова, Ю.С. Боровых СЕМАНТИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ- ЗООНИМОМ.....
613	641	671
Ю.В. Руденко ПОНЯТИЕ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В АСПЕКТЕ ВЫБОРА ПОЗИЦИИ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА.....	А.Ю. Широких СУБСТАНТИВАЦИЯ ДЕЙСТВИЯ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НЕЛИЧНЫХ ФОРМ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....	
616	646	

ALPHABETICAL INDEX.....	3		
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES			
PEDAGOGICAL STUDIES			
Abdullina L.B., Petrova T.I., Berzina R.F. ETHNO-CULTURAL EDUCATION OF THE YOUNG GENERATION AT THE PRESENT STAGE	5	Magomedaliev M.R., Bulueva Sh.I. THE STAGES AND STRUCTURE OF DESIGN ACTIVITY OF STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS.....	44
Azhiev M.V., Bulueva Sh.I., Markevich I.Ye. THE FORMATION OF GENDER IDENTITY OF CHILDREN IN FAMILY AND SCHOOL	7	Magomedova M.G. THE SPECIFICS OF ADAPTATION OF STUDENTS AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF DIFFERENT DIRECTIONS	46
Argunova A.P., Dyachkovsky M.D., Argunova N.V. COMPETITION OF DESIGN AND RESEARCH WORKS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF MOTIVATION-VALUE RELATIONS OF STUDENTS TO MATHEMATICS	9	Magomedova Z.Z., Gamzaeva M.V. IMPLEMENTATION OF PROJECT ACTIVITIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS IN THE INFORMATION-COMMUNICATION ENVIRONMENT	49
Ayubova Sh.I., Karimulaeva E.M., Mustafayev F.M. ROLE OF PROJECT ACTIVITY IN FORMING THE LEGAL COMPETENCE OF A STUDENT	12	Magomedova M.G. ADAPTATION OF THE PERSONALITY OF A STUDENT TO THE EDUCATIONAL PROCESS AS A SOCIO-CULTURAL PHENOMENON AND THE PEDAGOGICAL PROCESS.....	51
Yakubov A.V., Bataeva Y.D. ON THE NECESSITY OF COMBINING TWO EXAMINATIONS ON MATH AT THE UNIFIED STATE EXAMINATION	14	Mamalova H.E. POSSIBILITIES OF THE DIDACTIC COMPUTER ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION AS A MEANS OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS.....	53
Bratseva O.A., Bulatova O.V., Mishchenko V.A. PROFESSIONAL MOBILITY OF STUDENTS WITH DISABILITIES AND INVALIDS.....	16	Fortova L.K., Matyukhina O.S. RESEARCH OF PROBLEMS OF VIRTUAL ADDICTIONS AMONG MINORS IN RUSSIAN AND FOREIGN SCIENCE	54
Daudova D.M., Gasanova P.G., Agaragimova V.K. INTERACTIVE TEACHING METHODS IN VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY	18	Murtuzaliev P.S., Suleymanova Z.Z. AESTHETIC EDUCATION OF YOUNG SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF TRADITIONAL HERITAGE OF THE FORESTS OF DAGESTAN.....	58
Drobysheva N.N. PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE TRAINING AND ITS PECULIARITIES FROM ACMEOLGY STANDPOINT	21	Olenina G.V. HISTORICAL AND THEORETICAL ASPECTS OF CHARITY AND MERCIFULNESS IN RUSSIA AND ABROAD	60
Eryomina I.S., Emelyanova O.V. DEVELOPMENT OF VALUABLE ORIENTATIONS IN EDUCATIONAL SYSTEM OF A UNIVERSITY	24	Babarykina H.V., Ilyin R.V., Pervushina O.V., Plyusnin A.D., Tretyakova N.V., Fisyuk T.T. THE METHOD OF CASE ANALYSIS IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL PROGRAM "SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY" AT AN ARTISTIC INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION	62
Zolotukhina I.P., Goncharova I.I. BASIC ASPECTS OF DESIGN OF HEALTH-SAVING SPACE OF COOPERATION BETWEEN A KINDERGARTEN AND A ELEMENTARY SCHOOL	25	Sabantseva T.V., Nikolaeva L.Ya., Darensky N.V. THE METHOD OF IMPROVING THE LEVEL OF SPECIAL PHYSICAL PREPAREDNESS OF CHOREOGRAPHY STUDENTS FOR THE EXECUTION OF MEN'S TRICK ELEMENTS OF THE RUSSIAN DANCE.....	65
Kadetova N.V. THE INFLUENCE OF JUDICIAL PRACTICE ON DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL QUALITY OF THE JUDGE ON THE SPORT GAMES (ON THE EXAMPLE OF BADMINTON)	28	Solnyshkova O.V., Boyko E.N. E-LEARNING AS ONE OF THE FORMS FOR SUPPLEMENTARY VOCATIONAL EDUCATION	68
Kalekin A.A. TO THE QUESTION OF PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF MILITARY HIGH SCHOOL: RESULTS OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT	31	Ayman Kashkush THE SPECIFICITY OF FORMING SELF-ASSESSMENT IN ADOLESCENT AGE.....	70
Kostina L.A., Milyaeva L.M. FORMATION OF TECHNOLOGICAL READINESS OF TEACHERS OF MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION TO INNOVATION	35	Aliiev T.I. PUBLIC-PATRIOTIC EDUCATION OF BORDER GUARD OFFICIALS OF FSB OF RUSSIA ON THE BASIS OF AXIOLOGICAL APPROACH: THE RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT	72
Kotlyarova T.A., Kotlyarov M.G. FORMATION OF COMMON APPROACH TO REQUIREMENTS TO THE QUALITY OF STUDENTS' LEARNING THE "ART OF FOLK SINGING" EDUCATIONAL PROGRAM	37	Almadakova G.V. THE RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON THE USE OF THE PRINCIPLE OF INTERPERSONAL COMMUNICATION IN DIALOGUE TRAINING OF STUDENTS	78
Kurbanova A.M., Karimulaeva E.M. ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK TO INCREASE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS	39	Burtzeva G.V. DANCING THERAPY METHODS IN TRAINING OF THE CHOREOGRAPHY STUDENTS	81
Laptev I.G. ON THE QUESTION OF IMPROVING THE SPIRITUAL WORLD OF A STUDENT.....	41	Lopoukha T.L., Volodin R.V., Razgonov V.L., Suslov D.V. PROFESSIONAL EDUCATION OF COURSES OF MILITARY UNIVERSITY IN THE IDEAS OF PATRIOTISM AND VALUES OF RUSSIAN OFFICIALS.....	84
		E.M. Dorofeev STRUCTURAL AND PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF ECONOMIC CULTURE OF	
		CADETS OF NAVIGATSKOY SCHOOL OF THE MARINE UNIVERSITY IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF SELF-CONTROL.....	90
		Dronova E.N. THE PREZI.COM WEB-SERVICE IN THE DEVELOPMENT OF ICT-COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS.....	95
		Zlobina Yu.I., Sorokina M.O. EVALUATION OF EFFICIENCY OF VARIOUS KINDS OF EXTRACURRICULAR WORK IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	97
		Kirichenko Ye.A., Panova L.V., Koltsov I.A. A DOCUMENTARY FILM AS A MEANS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION	100
		Magomedgadjiyeva A.M., Magomedova A.D., Alipulatova N.S. FORMATION OF ICT COMPETENCE OF STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF THE PROJECT ACTIVITIES ON THE ENGLISH LESSONS	103
		Magomedgadjiyeva A.M., Gadjiakaev Sh.S., Gadzhieva Z.D., Amirkhanova R.A. THE SPECIFICS OF REALIZATION OF THE PERSONAL-ORIENTED APPROACH IN TEACHING THE COURSE OF ALGEBRA AND GEOMETRY.....	106
		Magomedova A.N., Kharchenko L.N. CATEGORY OF "NATURE" AND ITS BIOETHICAL CONTEXT.....	108
		Maltsev V.G., Voloschenko Ye.F. CREATION OF A MOBILE COMPUTER CLASS	110
		Lopoukha T.L., Manin A.A., Chebatyrev V.A. MILITARY SOCIALIZATION OF MILITARY SERVANTS IN THE SYSTEM OF WORK WITH PERSONAL COMPOSITION	113
		Naumova Yu.A., Fil T.A. THE STUDY OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF THE IDENTITY OF A TEACHER WITH CHARISMA.....	119
		Grushko G.I. SOME ASPECTS OF THE PATRIOTIC EDUCATION AND TRAINING IN SYSTEM OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION.....	122
		Dmitrieva O.N., Vinokurov A.K. THE ANALYSIS OF MEDICAL LATIN TERMINOLOGY WITH MNEMONICS	125
		Drobyshev V.I., Drobysheva O.M., Dobryansky A.K. THE FORMATION OF PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL TRAINING OF RESERVE OFFICERS AT MILITARY DEPARTMENTS IN CIVIL HIGHER EDUCATION UNIVERSITIES	127
		Kara-Sal N.M., Tanova O.M. THE ROLE OF THE FAMILY IN THE DEVELOPMENT OF THE INTEREST OF CHILDREN TO MATHEMATICS	131
		Kalinina A.V., Tomilin A.N. BASIC CONCEPTS OF LEGAL EDUCATION OF CADETS AT MARITIME SECONDARY SCHOOL.....	135
		Shurpaeva M.I., Kurbanova Z.G. THE INTRODUCTION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO THE ART OF THE NATIVE WORD (ON THE MATERIAL OF THE LITERATURE OF THE PEOPLES OF DAGESTAN).....	138
		Ponomareva E.A., Iskanderov N.F. THE ORGANIZATION OF MASTERING A TEACHER OF PHYSICS FOUNDATIONS OF IMPLICIT LEARNING PHYSICS IN SCHOOL	139
		Savisko N. TO THE QUESTION OF "TRANSLATION" OF THE LANGUAGE OF VARIOUS ART FORMS IN THE CONCEPT OF KAZIMIR MALEVICH.....	142

Shrayber A.N. METHODS TO FORM SOFT SKILLS AMONG UNIVERSITY STUDENTS THROUGH A SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION 145	Gadzhimagomedova Sh.S. CLUB ACTIVITIES AS A MEANS OF FORMATION OF CIVIL-PATRIOTIC POSITION OF STUDENTS 187	Akhmetshina Yu.V. THE LEGAL ETHICS OF A LAWYER AND A JUDGE 231
Nikitina E.Yu., Yunusova E.B. CHOREOGRAPHIC PROJECT AS AN ALTERNATIVE FORM OF CHOREOGRAPHY STUDENTS' OUTCOMES 147	Gadzhimuradov M.A., Gadzhieva Z.D. FEATURES OF MATHEMATICAL THINKING AND ITS DEVELOPMENT WHEN LEARNING GEOMETRY 189	Kosacheva T.A., Parpura O.A. METHODOLOGICAL SUPPORT OF LANGUAGE TRAINING OF POSTGRADUATE STUDENTS AT THE AGRICULTURAL HIGHER SCHOOL 233
Olenina G.V. SOCIAL MARKETING IN PROMOTION OF VOLUNTARY PROJECTS 150	Dzhabrailov A.D. MODELING THE LANGUAGE ENVIRONMENT WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO HIGH SCHOOL STUDENTS 191	Kupchigina I.M. THE ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL CULTURE FORMING IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION 235
Rosin A.A. FEATURES OF INDEPENDENT WORK OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF TEACHING FOR FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY 152	Kalinina N.V. MAINTENANCE OF THE ACTIVITY AND METHODOLOGICAL COMPONENT OF CULTURE OF BROADCAST OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION 193	Mezentseva O.I. IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCY- ORIENTED APPROACH IN THE SYSTEM OF POSTACADEMY TRAINING OF TEACHERS 238
Savina O.V., Seregina T.N., Slepikina Yu.V., Faterina A.V. LEARNING THE STYLISTIC FEATURES OF DOMENICO SCARLATTI'S KEYBOARD SONATAS IN CONTEXT OF MUSIC PERFORMANCE TRAINING IN HIGHER SCHOOL 154	Savinova Yu.A., Zarutskaya Zh.N., Arakcheeva Z.V. HOLDING STUDENT SCIENTIFIC PRACTICAL CONFERENCES IN FOREIGN LANGUAGES AS A MEANS TO DEVELOP FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE POTENTIAL 195	Munzuk T.T. ARTISTIC AND AESTHETIC ROLE OF FOLKLORE IN THE TUVAN NATIONAL UPBRINGING 239
Salakhbekov A.P., Umaev A.U., Gamzaeva M.V. THE SPECIFICS OF FORMING DRAWING- GRAPHIC SKILLS AT WORKSHOP LESSONS 157	Kenispaev Zh.K., Markin V.V., Serova N.S. PHILOSOPHY OF EDUCATION AND PROBLEMS OF METAPERIODIC 198	Baklanova G.A. PEDAGOGICAL PRACTICE IN ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITY OF YOUNGER STUDENTS AS A CONDITION OF THE IMMERSION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS INTO THEIR PROFESSION 242
Khimich Zh.G. THE BASICS OF PROFESSIONAL PATRIOTISM IN MODERN EDUCATION 159	Litvina Ye.V., Litvina G.A., Kulchitsky V.Ye. TRAINING OF TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE METAPREDMET EDUCATIONAL SPACE 201	Mzhelskaya N.V., Chuesheva N.A. THE ORGANIZATION OF LEISURE FOR STUDENTS WITH DISABILITIES LIVING IN REMOTE AREAS OF THE ALTAI KRAI 244
Erikenova E.M. INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: BASICS AND METHODOLOGY 161	Mezentseva O.I. DIAGNOSTICS OF LEVEL OF DEVELOPMENT OF TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE IN SYSTEM OF POSTACADEMY TRAINING 204	Denisenko Yu.V. THEORETICAL BASICS OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN MUSIC CLASS AT GENERAL EDUCATION SCHOOL 247
Alikhanova S.A. FEATURES OF THE PERSONAL-ORIENTED APPROACH IN TEACHING SOCIOLOGY 164	Nechitailo I.N. READINESS OF MASTERS OF SOCIAL WORK TO SOCIAL AND TECHNOLOGICAL ACTIVITY: ASPECT OF METHODOLOGICAL VALUE OF COMPETENCY APPROACH 207	Evdokimova V.E., Ustinova N.N. USING ROBOTICS DEVICES AS FOUNDATION FOR DESIGN AND PROGRAMMING TEACHING OF SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN 250
Vshivkova A.A. REALIZATION OF THE RIGHT TO EDUCATION IN THE EDUCATIONAL COLONIES TO THE PENITENTIARY SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION 166	Oboldina T.A., Permyakova M.Yu. THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL GRAPHIC LITERACY OF SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF REALIZATION OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS OF DISCIPLINES OF NATURAL-MATHEMATIC DIRECTION 210	Drakina I.K., Winokur M.S. THE FORMATION OF GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF TRADITIONAL APPLIED ART 252
Akishina E.M. DEVELOPMENT OF STUDENTS' PROFESSIONAL ATTITUDES IN THE HIGH SCHOOLS' EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE CULTURAL AND ARTS AREA 169	Remizova N.U., Milyaeva L.M., Rykova B.V. SELF-LEARNING ORGANIZATION AS A FACTOR OF INCREASE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHER OF HIGH SCHOOL 212	Imangalikova I.B. THE DEVELOPMENT OF ACTIVE POSITION OF THE INTELLECTUAL POTENTIAL OF STUDENTS THROUGH NATIONAL GAME ... 254
Alieva L.M. USING THE CAPABILITIES OF MS EXCEL IN MATHEMATICS LESSONS IN THE PRIMARY SCHOOL 171	Tantsura T.A. ELEVATOR PITCH AS THE METHOD OF FOREIGN LANGUAGE INTERACTIVE TRAINING IN HIGH SCHOOL 215	Lebedev S.V. GLOBALIZATION AND "RETURN OF ETHNICITY" IN THE AGE OF GLOBALIZATION 257
Andreev V.N., Andreev N.V. TWO WAYS OF UNDERSTANDING THE WORLD AND THE IMPORTANCE OF THEIR USE IN THE SOLUTION OF PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF ARTISTIC GIFTEDNESS 173	Taran V.A. MODERN HOLISTIC UNDERSTANDING OF THE WORLD 218	Nechaeva T.V., Lozhkomoeva E.N. FEATURES OF THE USE OF BUSINESS AND ROLE OF EDUCATIONAL GAMES IN HIGHER EDUCATION 261
Belotserkovets N.I., Chupaha I.V. DEVELOPMENT OF THE DIVERGENT THINKING OF YOUNG SCHOOLCHILDREN: HISTORY, PROBLEM, SEARCH FOR SOLUTIONS 177	Topilina I.I. FACTORS AND CONDITIONS OF FORMATION OF COGNITIVE SELF-ASSESSMENT OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS 220	Rakhmetov A.T. PSYCHO-PEDAGOGICAL POSITION OF THE PRODUCER OF A TEACHER-PRODUCER IN UNIVERSITIES 264
Vezetiu E.V. FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF PRESCHOOLERS AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM 180	Topilina N.V. DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTERESTS OF PUPILS IN PRIMARY CLASSES BY MEANS OF PROJECT ACTIVITIES 223	Sapozhnikov A.S., Sharuhin A.P. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ENSURING THE HIGH QUALITY OF TRAINING CADETS OF THE TROOPS OF THE NATIONAL GUARD (THE EXAMPLE OF THE EDUCATIONAL DISCIPLINE "PEDAGOGY") 266
Vlasova N.V. THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND CREATIVE ACTIVITIES FOR OLDER ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE HISTORY OF ART 181	Abrosimova A.V., Kolesnikova N.I. SPEECH GENRE OF "REPORT" AND ITS VARIANTS (LINGUODIDACTICAL ASPECT) 225	Tratsevskaya A.V. STUDENT GOVERNMENT: THE FORMATION OF MORAL CULTURE IN A TEAM 268
Vovk E.V. MECHANISMS OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN 184	Anikina E.V. SOME SPECIAL FEATURES OF ADAPTATION OF STUDENTS FROM AFRICAN COUNTRIES TO THE CONDITIONS OF THE CAPITAL CITY 229	Savinova Yu.A., Zarutskaya Zh.N., Pikalova E.A. SOME STRATEGIES APPLIED IN ADULT LANGUAGE TEACHING TO IMPROVE THE ART OF SCIENTIFIC WRITING 272
Gadzhieva P.D. GUIDELINES FOR ORGANIZING INTERACTION OF STUDENTS IN A GROUP 185		

Borisova E.N. THE HEALTH PROMOTION AND PREVENTION APPROACH IN EDUCATION AS A TOOL OF SOCIAL INTERACTION (THE CASE STUDY OF MUSIC STUDENTS).....	274	Kameris A. ANALYSIS OF ORCHESTRAL WORKS WITH THE HELP OF MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES: METHODOLOGICAL ASPECT.....	317	Dubovitski I.N., Uvarova N.N. PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A YOUNG TEACHER AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....	358
Borlakova H.M. THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE AS THE MAIN CONDITION OF IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF GRADUATES.....	278	Kiselyova Yu.N. MUSICAL ABILITIES OF A PRESCHOOL TEACHER WHEN USING COMPUTER TECHNOLOGIES.....	320	Ziyaudinova O.M., Ziyaudinov M.D., Ziyaudinova S.M. PROJECT TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF SPECIALISTS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION....	360
Gadzhieva P.D. MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF LEGAL EDUCATION OF STUDENTS: THEORY AND PRACTICE.....	279	Spiridonov O.A. WAYS OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER OF MUSIC AT THE LEVEL OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION.....	322	Torikova E.F., Torikov A.V., Magomedov R.R. TRAINING PRESCHOOL CHILDREN MOUNTAIN CLIMBING IN THE SYSTEM OF SPORTS AND RECREATION ACTIVITIES AT AN EDUCATIONAL ORGANIZATION.....	363
Dzhabrailov A.D. PEDAGOGICAL ASPECTS OF OPTIMIZING THE SYSTEM OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN SECONDARY PROFESSIONAL ORGANIZATIONS.....	281	Mikryukova E.Yu. PROBLEMS OF INTERDISCIPLINARY NATURE IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN COMPUTER SCIENCE AT A UNIVERSITY.....	326	Sorokopud Yu.V. DIDACTIC OPPORTUNITIES OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FORMING THE MANAGEMENT COMPETENCIES OF FUTURE ENTREPRENEURS.....	364
Yambu D.V., Kuzhuget Sh.Yu. USE OF ILLUSTRATIVE-DIDACTIC MATERIAL FOR THE FORMATION OF THE TEMPORARY DICTIONARY IN CHILDREN OF THE SENIOR SCHOOL AGE WITH THE COMMON INSECURITY OF THE SPEECH OF THE III LEVEL.....	284	Saenko L.A., Solomatina G.N. CHARACTERISTICS OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL AND EDUCATIONAL SPACES OF SUBSTITUTING FAMILY.....	328	Egorov M.A., Tomilin A.N. FEATURES OF MODELING THE PERSONALITY'S PATRIOTISM DEVELOPMENT PROCESS BASED ON THE CRITICAL THINKING IMPROVEMENT.....	366
Petrova N.F. WORLD EXPERIENCE OF CREATING A SAFE LEARNING ENVIRONMENT (WITH REGARDS TO THE USA).....	286	Serkerov S.E., Abdulmutalimova Z.M. FEATURES OF INFORMATIONAL COUNTERACTION TO EXTREMISM AND TERRORISM.....	330	Tomilina S.N. THE STRATEGY OF FORMATION OF STATE- PATRIOTIC POSITION OF STUDENTS OF A MARITIME UNIVERSITY.....	369
Pryakhina E.N., Gavrilova N.M., Stupnikov A.A. SPECIFIC CHARACTERISTICS OF BACHELORS' INTERNSHIP MANAGEMENT IN THE AREA OF SOFTWARE.....	288	Ho Da SPECIFICS OF CHINESE STUDENTS' WORK ON SOUND IN THE PIANO CLASS OF MUSIC OF A UNIVERSITY.....	332	Umaev A.U., Gadzhikurbanova G.M. PEDAGOGICAL MASTERY OF A TEACHER AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....	371
Sautieva F.B. FOLK ART'S ROLE IN ENHANCING THE EFFECTIVENESS OF THE AESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN.....	290	Chepeleva L.M. METHODOLOGY OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MOBILITY OF A PERSON.....	334	Fomin V.P. CHILDREN' SOUND INSTRUMENTS OF THE SOUTHERN ALTAI PEOPLE.....	373
Tarassenko E.I. THE PARTICULAR FEATURES OF THE FEMALE BODY AS A FACTOR IN PLANNING THE TRAINING PROCESS.....	292	Chukhrov A.S. TECHNICAL ABILITIES AS A NECESSARY COMPONENT OF THE COMMON ABILITIES OF A STUDENT OF TECHNICAL HIGHER EDUCATION.....	336	Shakhovalov N.N., Grinevich L.A., Shakhovalova E.G. DIAGNOSTICS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTE STUDENTS' RREPAREDNESS TO USAGE THE SOCIAL NETWORKS FOR EDUCATION.....	375
Ibragimova M.S. APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATIONTECHNOLOGIES AT THE LESSONS OF THE CHECHEN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL.....	294	Shaaly A.S. EDUCATION OF A REAL MAN WITH REFERENCE TO AN EXAMPLE OF THE MORAL IDEAL OF A PERFECT PERSON OF THE TUVU PEOPLE.....	338	Frolov Yu.V., Shestakov P.A., Bocharov M.I. THE MODEL OF CIRCULAR EVALUATION OF TEACHERS OF ADDITIONAL EDUCATION... ..	379
Bazhukova E.N. MUSIC INFORMATICS AS A COMPONENT OF MUSICAL EDUCATION.....	295	Pavlova S.A. QUESTIONS OF MODERN PEDAGOGY.....	340	Shchebelskaya E.G. ACTUAL PROBLEMS OF TEACHING SUBTITLING IN THE PROCESS OF FORMING STUDENTS' FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE UNIVERSITY OF CINEMATOGRAPHY.....	382
Bakumenko M.N. WAYS OF REALIZATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS WITH THE USE OF ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS IN SECONDARY AND HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	298	Yudin D.S. PEDAGOGICAL POTENTIAL OF FIGHT OF SAMBO AND JUDO IN THE IMPLEMENTATION OF NEW DISCIPLINES AND DIRECTIONS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT FOR PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS IN A UNIVERSITY THAT IS NOT SPORT- ORIENTED.....	341	Shcherbakov Yu.I., Alekseyeva G.V., Sergeyeva M.V. THE IMPORTANCE OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF AN INDIVIDUAL.....	385
Bakumenko M.N. DEVELOPMENT OF TOOLS FOR LEARNING TO PLAY ELECTRONIC KEYBOARD INSTRUMENTS.....	300	Krivykh S.V. SOCIAL AND EDUCATIONAL CHARACTERISTICS AND NEEDS OF THE RETIRED PEOPLE.....	345	Elsieva M.S. THEORETICAL ASPECTS OF FORMING OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL TRAINING ACTIONS FOR YOUNG SCHOOLCHILDREN.....	387
Gorbunova I.B. PEDAGOGICAL EXPERIMENT: STATISTICAL PROCESSING OF RESULTS OF PERFORMANCE OF CONTROL TASKS.....	302	Petronuk I.S. THE ROLE OF SOCIALIZATION IN PROFESSIONAL STATEMENT OF THE YOUTH.....	347	PSYCHOLOGICAL SCIENCES	
Gorbunova I.B., Orlova E.V. MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES AS A BASIS OF NEW INDEPENDENT EDUCATIONAL DIRECTIONS.....	307	Rakitskiy A.V. PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF USE CULTURAL ENTERTAINING TECHNOLOGIES IN TEACHING PATRIOTISM TO STUDENTS OF UNIVERSITIES OF NATIONAL GUARD TROOPS.....	350	Bobykina N.Yu. USING DYNAMIC AVATARS IN DISTANCE LEARNING COURSE OF TRADITIONAL FOLK EMBROIDERY.....	389
Orlova E.V., Gorbunova I.B. DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE THEORY AND PRACTICE OF TEACHING MUSICAL ART AND CREATIVITY.....	309	Shchebelskaya E.G. CULTURE OF NEEDS OF UNIVERSITY STUDENTS: THE SPIRITUAL ASPECT.....	352	Brinko I.I., Paramonova M.V. CONFLICTOLOGICAL ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL INTERACTION.....	391
Davidenkova-Hmara E.Sh. TIMBRE ASPECTS OF CONTEMPORARY MUSIC: METHODOLOGICAL PROBLEMS OF RESEARCH.....	312	Yamshikova E.G. ROLE OF PROGRAM AND TECHNOLOGICAL SUPPORT IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER.....	355	Bykova E.A. PERSONALITY CHARACTERISTICS OF TEACHERS AND STUDENTS ENGAGED IN INNOVATION ACTIVITIES.....	395
Davidenkova-Hmara E.Sh. BELL RINGING ACOUSTICS: METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTERPRETATION.....	315	Danovich L.M., Gulyakin D.V. THE DEVELOPMENT OF THE CONTENTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF AN ENGINEER: INFORMATION AND SOCIAL ASPECTS.....	357	Volobueva E.V., Hilko O.V. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MANIPULATIVE COMMUNICATION AND ITS REASONS.....	399

Erina I.A. PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR DEVELOPMENT OF SOCIAL MOBILITY OF A PERSON UNDER THE MIDDLE SCHOOL 401
Kalita V.V., Marin E.B. ALL-RUSSIAN POLITICAL PARTY "UNITED RUSSIA" IN THE MINDS OF STUDENT YOUTH: SEMANTIC ANALYSIS (THE EXAMPLE OF CADETS OF AN INDUSTRY-SPECIFIC UNIVERSITY AND HUMANIST STUDENTS OF A CLASSICAL UNIVERSITY) 403
Akimenko N.K. COMPARATIVE ANALYSIS OF VALUE- SEMANTIC SPHERE OF TEACHERS IN ETHNO-CULTURAL ASPECT 405
Gunina D.A. "ECOLOGY" AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON IN PRESENTATIONS OF YOUTH AND GIRLS 407
Kovalchuk N.N., Staver T.G. IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCY APPROACH IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION (THEORETICAL ASPECT) 409
Litvinova N.Yu. COPING WITH DIFFICULT SITUATIONS OF LIFE: GOAL-SETTING, REFLECTION, CREATIVITY 411
Medvedeva N.I. PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN BY PARENTS DURING THEIR PREPARATION FOR STATE EXAMS 415
Nishchitenko S.V. VIRTUAL REALITY AS A SPECIAL KIND OF LIFE ACTIVITY FOR HIGH SCHOOL STUDENT 417
Akhverdova O.A., Tarasyan N.A., Voloskova N.N. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE RESEARCH OF SPIRITUAL AND SELF-CONSCIOUSNESS OF THE RUSSIAN YOUTH 418
Danacheva M.N., Glebov V.V. EVALUATION OF SOCIAL IDENTITY OF HIGH SCHOOL PUPILS WHO LIVE IN DIFFERENT ENVIRONMENTAL CONDITIONS OF A CAPITAL CITY 421
Konstantinov V.V. STRATEGIES OF MIGRANT BEHAVIOR IN THE PROCESS OF THEIR SOCIAL- PSYCHOLOGICAL ADAPTATION TO NEW CONDITIONS OF LIFE 422
Mayorova Ya.V., Glebov V.V. INTERRELATION OF SOCIAL IDENTITY AND INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL SPECIFICS OF NONRESIDENT STUDENTS STUDYING IN A METROPOLITAN AREA 426
Razumova E.M., Khabibulin D.A. SOCIO-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PEOPLE UNDER INVESTIGATION WITH DIFFERENT TERMS OF STAY IN INVESTIGATION CELL 428
Kalita V.V., Potapov D.S. CONCERNING THE ISSUE OF THE ENEMY IMAGE INVESTIGATION AMONG THE OFFICERS OF THE RUSSIAN ARMY 431
Suroedova E.A., Lomova N.V. THINKING STYLES IN THE PROCESS OF MEANING TRANSFER OF A TEACHER 433
Ustinova L.G., Sultanova M.V. PERSONAL PROFESSIONAL SECURITY OF ATS STAFF: STRUCTURE AND CONTENTS 437
Fedko I.I., Kopylov A.V., Kopylov I.A., Kulkina I.V. PSYCHO-LEGAL ASPECTS OF CONDUCTING FORENSIC INVESTIGATIONS IN CASES OF PROFESSIONAL DELINQUENCIES MEDICAL WORKERS 439

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Abdulaeva R.N., Aglarova Z.M. POETICS OF AVAR FOLK RIDDLES 443
Alhlayova I.H. THE PROBLEM OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MAN AND NATURE AS ONE OF THE MAIN MOTIVES OF THE LYRICS OF DZHAMINAT KERIMOVA 445
Anurova O.M. THE ANALYSIS OF INTERNATIONAL WORDS AND THEIR TRANSLATION IN AVIATION- TECHNICAL CONTEXT 448
Bagomedov M.R., Kadieva A.G. THE DARGIN ONOMASTICS LEXICON IN DICTIONARIES OF DIFFERENT TYPES 450
Bagomedov M.R., Dzhamalutdinova N.K. STRUCTURAL FEATURES OF TOPONYMIC UNITS OF THE MIRZIDYNSKY DIALECT IN THE DARGWA (DARGIN) LANGUAGE 452
Baraboshkin K.E. HUMAN NATURE (xing) IN WANG CHONG'S LUNHENG (DISCOURSES WEIGHED) (I CENTURY A.D.) 454
Bogdanova Yu.Z. THE DIDACTIC POTENTIAL OF THE PHONETIC METAPHORS 456
Borodina D.S. THE ENGLISH LANGUAGE IN SWEDISH UNIVERSITY – LANGUAGE POLITICS AND LANGUAGE REALITY 458
Brik A.V. SYNTAX OF VERBAL UNITS WITH THE MEANING OF TACTILE ACTIVITY AS LINGUISTIC SIGNS IN THE LATEST GERMAN DRAMA 461
Vakhitova T.F. NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY OF THE LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD AND THE ROLE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN ITS STRUCTURE 465
Vatskovskaya I.S. THE SPECIFICS OF TRANSLATION OF PROGRAM AND PROJECT NAMES IN MASS MEDIA TEXTS 468
Gaidarenko V.A. UNIVERSAL CATEGORIES OF ECONOMIC DISCOURSE 471
Gasanova S.Kh., Santueva E.Z., Shahbanova D.N. HISTORIOGRAPHY OF THE CAUCASUS AS A KIND OF LINGUISTIC TERMS 475
Glukhikh N.V., Kazachuk I.G., Safarova R.Kh. STEREOSCOPY AND PROMINENCE OF A HEROINE IN A DEPICTIVE TEXT (IN THE CONTEXT OF I.A. BUNIN'S SHORT STORY "CAMARGUE") 477
Dzhabrailova M.I., Gylakhmedova E.D. THE ROLE OF THE PRESS OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN IN FORMATION OF DIALOGUE OF ETHNIC GROUPS 480
Ilchinskaya E.P. POLYDISCURSIVE MEANING OF GREETING AND GOOD-BYE IN ENGLISH PHATIC COMMUNICATION 482
Volkhovskaya A.G. FELIX ROS'S APPROACH TO THE STUDY OF LIFE AND WORKS OF A.S. PUSHKIN 485
Hasanova G.A., Dzhamalova A.O. METAPHORICAL POTENTIAL OF NOUNS- ZONYMS IN RUSSIAN AND LEZGIN LANGUAGES 487
Abdusalamova M.M., Kadurova K.A. COMPARATIVE ANALYSIS OF THE NOVELS OF V. NABOKOV "MASHENKA" AND G. GAZDANOV "THE EVENING WITH CLAIRE" 490

Digitay O.Yu. DEVELOPING CREATIVE IMAGE IN CRITICAL THINKING WHILE TEACHING ENGLISH LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOL 492
Dorzhu K.B., Kuzuget Sh.Yu. SUMMER TIME IN THE POETRY OF AILANMI HERTEK 495
Ergalieva S.Zh. LINGUOPERSONOLOGICAL STRATEGIES AND TACTICS OF COMMENTING POLITICAL TEXTS IN VIRTUAL SPACE 496
Kalenova N.A. THE COGNITIVE-DISCURSIVE ASPECT OF PHRASEOLOGICAL ALLUSIONS 499
Kanarskaya E.I. THE PROBLEM OF FATE IN PLAYS BY N.V. KOLYADA 501
Konstantinova A.Yu. EVALUATION METHODS OF VERBAL ACTION IN THE GROUP OF VERBS OF SPEECH 504
Magomedov G.A., Alibekova N.G. THE ROLE OF THE PRESS OF SMALL PEOPLES IN FORMING PUBLIC OPINION 506
Mambetova V.M. MYTHICAL MOTIFS AND IMAGES OF THE BASHKIR EPIC POEM IN THE GENEALOGY AND CHRONICLES OF THE XVI-XVIII CENTURIES 508
Avdonina L.N., Gordeeva T.A., Tankov N.N., Bulatova A.O. ALEKSANDR BLOK'S TOPONYMS RELATED TO ST. PETERSBURG 510
Alramadneh D.S. THE MEANING OF ETYMOLOGICAL ANALYSIS IN THE STUDY OF THE KEY WORDS OF CULTURE WITH REFERENCE TO THE LEXEME СЕРДЦЕ (HEART) 514
Voloshina L.A. ON THE ROLE OF FICTION LITERATURE IN THE WORKS OF MASTERS OF TRADITIONAL APPLIED ART 516
Habibullayeva P.M. CHARACTERISTICS OF COMPARATIVE IDIOMS IN SIRHINSKY DIALECT OF THE DARGWA LANGUAGE 519
Volkova N.A., Galkina O.A. PROBLEMATICS OF STORIES AND SHORT NOVELS OF E.G. GUSHCHIN 520
Gadzhiev M.A., Gamzatova M.R. THE PROBLEM OF MAN AND ENVIRONMENT IN THE STORIES OF LYUDMILA PETRUSHEVSKAYA 524
Gaputina V.A. DISCOURSE OF FASHION IN INSTAGRAM SOCIAL NETWORK 526
Gholamy H., Beigi M., Poulaki P. THE PROBLEMS OF DIFFICULTIES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE 530
Gribas A.P. THE SPECIFICS OF MEANING AND DEVELOPMENT OF ENGLISH AND RUSSIAN GENDER TERMINOLOGY 533
Eskina E.V., Nurbagandova L.A. NEWS ON REGION TV: COMPARATIVE ANALYSIS (ON THE EXAMPLE OF "NEWS 24" ON THE CHANNEL OF NNT AND "VESTI DAGESTAN" ON THE CHANNEL "RUSSIA 1") 535
Karbainova M.Yu., Koreneva M.R. ON THE PROBLEM OF THE VALUE OF PROCESSUALITY OF A ZERO ARTICLE IN THE MODERN FRENCH LANGUAGE 537
Kardashov R.A., Mamaeva M.Z. CONVERGENCE PROCESS IN THE REPUBLICAN SOCIO-POLITICAL NEWSPAPER "ILCHI" 539

Kindrya N.A. USING SONGS AS A LINGUISTIC GUIDELINE IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS 540	MAGOMED", "THE DAUGHTER OF WAR" FROM "THE FRONT NOTES") 582	Tang Jing RECEPTION OF FYODOR SOLOGUB IN CHINA AND EVOLUTION OF UNDERSTANDING HIS WORKS.....629
Klochkova M.N. DEMONSTRATION OF MULTISTATUTORY OF THE ADJECTIVE JUST IN MODERN ADJECTIVAL ENGLISH LEXICON.....542	Kyzlasov A.S., Beloglazov P.Ye., Kaskarakova Z.Ye., Subrakova V.V. FEATURES OF THE FUNCTIONING OF THE KHAKASS LANGUAGE IN THE URBAN ENVIRONMENT 584	Cheltygmasheva L.V. ETHNOPOETICS IN WORKS OF KHAKASS CHILDREN'S PROSE OF THE SECOND HALF OF THE 20 – THE BEGINNING OF THE 21 CENTURIES 631
Kolesnikova O.D. CREOLIZED OR POLICODE TEXTS OF TELEVISION NEWS: CORRELATION OF CONCEPTS 545	Lysanova N.V., Kirillina E.V. THE USE OF CULTURAL COMPARATIVE ANALYSIS AT LESSONS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING SPECIALISTS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION 587	Zheng Guangjie ARTISTIC TIME IN RUSSIAN CHILDREN'S PROSE OF THE 21 ST CENTURY: NARRATIVE ANALYSIS 634
Krasnokutskaya S.D. LANGUAGE MEANS OF EXPRESSION OF THE CHURCH SPACE IN GOGOL'S CYCLE "MIRGOROD" 548	Magomedov G.A., Magomedova P.M. SPECIFICS OF USE OF MASS-MEDIA AS INFORMATION RESOURCE OF POLICY 589	Chugunekova A.N. A REFLECTION OF "NATURAL TIME" IN STORIES OF KARKEA NERBY SHEV 637
Kulikova E.V., Sheveleva I.A. PHRASEOLOGICAL EXPRESSIONS WITH THE ZONING COMPONENT IN RUSSIAN, ENGLISH, SPANISH AND FRENCH AND THE SIGNIFICANCE OF THEIR COMPARATIVE STUDY 550	Magomedrasulova Sh.M., Mazanaev Sh.A. MYTHOLOGICAL IMAGES IN THE NOVEL BY T. TOLSTAYA "SLYNX" 591	Shabanova P.A., Nimatulaeva M.D., Dzhamalutdinova H.G. POETICS OF THE NOVEL "CHEATED LOVE" BY KURDI ZAKAEV 639
Nikonov S.B., Baichik A.V. THE ROLE OF THE MASS MEDIA OF THE REPUBLIC OF BELARUS IN PROMOTING THE INTERESTS OF THE BELARUSIAN STATE IN THE INTERNATIONAL ARENA.....553	Agarkova O.A., Makshanova T.V. THE EVOLUTION OF ANNOTATIONS FOR BOOKS.....593	Shatalova L.S., Shatalova N.S. COGNITIVE-DISCURSIVE CHARACTERISTICS OF TEXTS OF INFORMATIVE- ANALYTICAL GENRES OF MILITARY SPEECH 641
Omarov A.A. PHRASEOLOGICAL SPACE OF SOMATISM BEKI (HEAD) IN THE DARGIN LANGUAGE ..555	Mirzazadeh U.M. COGNITIVE ANALYSIS OF GENDER METAPHORES IN MULTIPLE LANGUAGES 596	Shirokikh A.Yu. SUBSTANTIVIZED VERBALS: ISSUES ON TRANSLATION OF NON-FINITE FORMS OF THE ENGLISH VERB INTO THE RUSSIAN LANGUAGE 646
Printsipalova O.V., Savankova E.V. SUMMARY OF FOREIGN TEXTS AS A TOOL OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE BY STUDENTS 559	Mazanaev Sh.A., Mutalibova D.M. HERO OF THE SERIES OF NOVELS BY BORIS AKUNIN "ADVENTURE OF ERAST FANDORIN" AS A NEW TYPE OF HERO IN RUSSIAN LITERATURE 598	Kireeva D.M., Ostanina M.A. METAPHORIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT HEART IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF AMERICANS 649
Rubina N.B. STUDYING THE NATIONAL SPECIFICS OF THE PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE BRITISH ENGLISH LANGUAGE VERSION IN THE UNIVERSITY 562	Nimatulaeva M.D., Sopunova S.G. LEXICO-SEMANTIC GROUPS OF VERBS AS A WAY OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE AMONG FOREIGN STUDENTS.....600	Telpov R.Ye. "ZERO DEGREE OF WRITING" IN RUSSIAN SPIRITUAL POETRY (WITH REFERENCE TO THE POEM "DAVID THE PSALMIST" BY THE GRAND DUKE KONSTANTIN ROMANOV (K. R.)) 651
Siichenko E.V., Shenknekt T.V. NATIONAL CULTURAL SPECIFICS OF THE ASYMMETRIC PERSONAL NOMINATIONS IN GERMAN.....564	Nimatulaeva M.D., Shabanova P.A., Dzhamalutdinova H.G. ON THE QUESTION OF HISTORY OF CREATION MAGOMED HURSHILOV'S NOVEL "SULAK WITNESS" 603	Telpov R.Ye. THE SPECIFICS OF DEFINING MEANINGS OF NAMES OF ANIMALS MENTIONED IN THE BIBLE, AS GIVEN IN THE DICTIONARY OF THE RUSSIAN ACADEMY 654
Taryma A.V. PHRASEOLOGICAL PARALLELS IN THE RUSSIAN AND TUVAN LANGUAGES.....567	Nurbagamaeva I.M. COLLECTIVE SPEECH PORTRAIT OF POLY- ETHNOLECT SPEAKERS IN GERMANY: LEXICAL-SEMANTIC ASPECT.....604	Targyn Sh.Kh. METHODS OF TRANSMISSION OF TUVAN NON-FINITE FORMS OF VERBS INTO ENGLISH (THE MATERIAL OF THE WORK "ARATYNG SÖZY" (THE SHEPHERD'S TALE) BY S.TOKA) 657
Urazaeva Z.E., Magomedov G.A. GENRE PALETTE OF MODERN ONLINE MEDIA 569	Plotnikova A.I. GENITIVE AND LOCATIVE FORMS WITH INFLECTION -Y OF SINGULAR MASCULINE NOUNS IN THE RUSSIAN DIALECTS IN THE HISTORICAL PERSPECTIVE (ON THE MATERIAL OF TEXTS OF THE 17 th AND 20 th CENTURIES) 607	Targyn Sh.Kh. FEATURES OF TRANSLATION OF TUVAN NON-FINITE FORMS OF THE VERB INTO ENGLISH.....660
Khabibullina S.B. SEMANTIC ANALYSIS OF A SCIENTIFIC ABSTRACT 571	Polevaya A.Yu. ONYMIZATION AS A METHOD OF FORMING THE HODONYMS OF NIZHNY NOVGOROD 611	Tekenova U.N. THE PSYCHOLOGY AND INNER WORLD OF A MAN IN THE STORY "YAMANKA AND YAKSHYLAR" BY DIBASH KAINCHIN.....662
Shujin L. ON THE FUNCTIONING OF THE CONJUNCTION ЯКО IN A COMPLEX SENTENCE IN THE OLD RUSSIAN LANGUAGE 574	Rozhdestvenskaya O.Yu., Esalnek A.Ya. F. DOSTOEVSKY'S NOVEL "DEMONS" IN THE ASPECT OF DIALOGISM.....613	Khademi Moghaddam M. THE MAIN MEANINGS OF VERBS WITH THE PREFIX OT- (OTO-) IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND THEIR PERSIAN EQUIVALENTS 666
Yakunina T.I. LEXICAL AND SEMANTIC CLASSIFICATION OF TERMS AND THEIR FUNCTION IN A LITERARY TEXT (BASED ON M. ONDAATJE THE ENGLISH PATIENT).....576	Rudenko Yu.V. INTERTEXTUALITY FROM THE ASPECT OF ANALYSIS OF WORKS OF FICTION 616	Khilkhanova E.V., Papinova Zh.B. ABOUT THE TERMS CODE SWITCHING, CODE MIXING, INSERTION AND THEIR DIFFERENTIATION CRITERIA.....667
Lyinkov V.D., Tozyakova E.A., Yurchenko T.N. THE SPACE OF THE BALL IN THE RUSSIAN ROMANTIC PROSE IN 30S OF THE XIX CENTURY 579	Saghitova A.F., Suleymanova A.K. LANGUAGE CONSCIOUSNESS AS A SYNTHESIS OF UNIVERSAL AND ETHNICALLY SPECIFIC 619	Khomutnikova E.A., Borovykh Yu.S. SEMANTIC AND GRAMMATICAL CLASSIFICATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ZOONYMS IN ENGLISH 671
Kurbanova Z.G. THE THEME OF HEROISM AND INTERNATIONALISM IN THE LESSONS OF DAGESTANI LITERATURE (ON THE MATERIAL OF ESSENDI KAPIEV'S ESSAYS "OUR	Smirnova M.Yu. CONTEMPORARY RECEPTION OF THE STORY "CITIZEN UKLEIKIN" BY I.S. SHMELEV IN RUSSIA AND EASTERN EUROPE 622	
	Stepanova I.Z., Bokhieva M.V. SEMANTIC NEOLOGISMS OF THE INTERNET LANGUAGE 626	

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ВНЕШНЕЙ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

Члены института внешней экспертной оценки научных статей, поступающих в журнал, рекомендуют на каждую статью по тематике исследовательской работы соответствующего рецензента, который представляет в редакцию рецензию, заверенную в отделе кадров своей организации.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina_v@rambler.ru
- **ЮРИЙ ИВАНОВИЧ ЩЕРБАКОВ** – д-р педагогических наук, профессор МГГУ им. М.А. Шолохова, (г. Москва)
- **СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ КАРАКОЗОВ** – д-р педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет, (г. Москва)
- **ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД** – д-р педагогических наук, профессор АНОВО "МЕЖДУНАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В МОСКВЕ" (г. Москва)
- **ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ БАЗЕЛЮК** – д-р педагогических наук, профессор филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет) в г. Озерске, (г. Озерск)
- **ПАВЕЛ ИВАНОВИЧ КОСТЕНОК** – д-р педагогических наук, профессор ЮурГИИ, (г. Челябинск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ИОНЕСКУ СЕРБАН** – д-р психологических и медицинских наук, профессор, университет Париж8 (г. Париж, Франция)
- **ВАЛЕРИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ СОБОЛЬНИКОВ** – д-р психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- **НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА БОЛЬШУНОВА** – д-р психологических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)
- **ОЛЬГА ВЕНИАМИНОВНА СУВорова** – д-р психологических наук, профессор Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

➤ **НАТАЛЬЯ ВИТАЛЬЕВНА ДМИТРИЕВА**

– д-р психологических наук, профессор
Санкт-Петербургского государственного
института психологии и социальной работы
(г. Санкт-Петербург)

➤ **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА**

– д-р медицинских наук, профессор
Новосибирского государственного
педагогического университета (г. Новосибирск)

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ➤ **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ**

– д-р филологических наук, профессор, зав. каф.
языка массовых коммуникаций и редактирования
Алтайского государственного университета
(г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru)

➤ **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА**

– канд. филологических наук, доцент, зав. каф.
литературы, социальной психологии и
педагогике Алтайской государственной
академии культуры и искусств (г. Барнаул)

➤ **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН**

– д-р филологических наук, профессор, зав. каф.
перевода и переводоведения Пензенской
государственной технологической академии
(г. Пенза)

➤ **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ**

– д-р филологических наук, профессор Алтайской
академии экономики и права (г. Барнаул)

➤ **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ**

– канд. юридических наук, доцент, зав. каф.
уголовного права и процесса Новосибирского
государственного технического университета
(г. Новосибирск)

➤ **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ**

– канд. юридических наук, доцент, зав. каф.
теории и истории государства и права Горно-
Алтайского государственного университета
(г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru

➤ **ЗУГУРА ИДРИСОВНА САЛЯХОВА**

– д-р филологических наук, профессор
Стерлитамакского филиала Башкирского
государственного университета
(г. Стерлитамак)

➤ **ЕЛЕНА ВИТАЛЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА**

– д-р филологических наук, профессор
Волгоградского государственного
университета (г. Волгоград)

➤ **ТИМУР БЕНЬЮМИНОВИЧ РАДБИЛЬ**

– д-р филологических наук, профессор
Нижегородского государственного
университета им. Н.И. Лобачевского
(г. Нижний Новгород)

➤ **НИКОЛАЙ 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), название статьи прописными буквами, аннотация (**9-10** строк), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, **E-mail**, **название статьи прописными буквами**, аннотация (**9-10** строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по требованиям **Scopus** (см. сайт amnko.ru). **Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ...» [2, с. 5]. [2; 3].**

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате ***jpg**.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (**E-mail: mnko@mail.ru**).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ ПО АДРЕСУ:

649006, г. Горно-Алтайск,
пр-т. Коммунистический, 68, Офис 301,
 Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ,

которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	– биологических наук	науч.	– научный
гл. н.с.	– главный научный сотрудник	пед. наук.	– педагогических наук
дис.	– диссертация	проф.	– профессор
доц.	– доцент	психол. наук.	– психологических наук
д-р.	– доктор	Р/д	– режим доступа
журн.	– журнал	ред.	– редактор
зав. каф.	– заведующий кафедрой	рис.	– рисунок
изд-во	– издательство	ст. преп.	– старший преподаватель
ист.	– историческое	тех. наук	– технических наук
канд.	– кандидат	филол. наук	– филологических наук
каф.	– кафедра	филос. наук	– философских наук
мед. наук	– медицинских наук	Э/р	– электронный ресурс
н.с.	– научный сотрудник	эконом. наук	– экономических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
 656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,

т./ф.: (3852) 36-82-51, concept-print@yandex.ru

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 81.366.512.141

Abdullina G.R., Doctor of Sciences (Philology), professor, Department of Bashkir Language, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

Nugamanova I.R., Cand. of Sciences (Philology), teacher of Bashkir language башкирского, Burikazganovo Village School, (Bashkortostan, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

THE ROLE OF MODAL WORDS IN THE REPRESENTATION OF NEGATION IN THE BASHKIR LANGUAGE. Modal words express such values as possibility, impossibility, desire, necessity, probability, and so on. The paper examines the role of modal words in the expression of negation. The authors use the specific linguistic facts to conduct an analysis of modal words that convey negative semantics in the Bashkir language. Proposals with a negative element, which expressed full or partial denial, are given a particular emphasis in the study. Due to the analysis of actual material the authors concluded that modal words serve an important function in the transmission of the negative semantics and in the construction of negative sentences. It is stated that the obvious lexical meaning of the Bashkir modal words contributes to the transmission of the whole range of shades of denial. Among the words studied by the authors are *юк* and *тырел*. The paper observes examples with double negation.

Key words: negation, negative semantics, modal words, Bashkir language.

Г.Р. Абдуллина, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального государственного образовательного учреждения «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru

И.Р. Нугаманова, канд. филол. наук, учитель башкирского языка МБОУ СОШ с. Буриказганово, Республика Башкортостан, E-mail: abguri@yandex.ru

РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Посредством модальных слов выражаются значения возможности, невозможности, желания, необходимости, вероятности и т.д. В данной статье рассматривается роль модальных слов в выражении отрицания. Основываясь на конкретных языковых фактах, анализируются модальные слова башкирского языка, передающие отрицательную семантику. Рассматриваются предложения с отрицательным элементом, в которых выражаются полное или частичное отрицание. На основе анализа фактического материала делается вывод, что модальные слова выполняют важную функцию при передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря ярко выраженному лексическому значению модальные слова способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания.

Ключевые слова: отрицание, отрицательная семантика, модальные слова, башкирский язык.

ТЕКСТ.....

Библиографический список

Оформление по требованиям Scopus (См. в Информационном письме на сайте amnko@mail.ru)

References

На латинском языке (транслитерация) по требованиям Scopus (по программе «RusTranslit»)

Статья поступила в редакцию 10.01.15

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая завершается в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный – технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).